

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



Dissertação

**A EXCLUSÃO ESCOLAR NO PROEJA DO
IF SUL-RIO-GRANDENSE:
representações de estudantes evadidos**

Dirnei Bonow

Pelotas, 2010

DIRNEI BONOW

**A EXCLUSÃO ESCOLAR NO PROEJA DO
IF SUL-RIO-GRANDENSE:**
representações de estudantes evadidos

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

Orientador: Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas, 2010

Banca Examinadora:

Prof. Orientador: Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino – UFPEL

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito – UFPEL

Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira – UFPEL

Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

*Dedico este trabalho aos meus pais Dario Bonow e
Oldina Minks Bonow, que pelas circunstâncias não tiveram as mesmas
oportunidades de formação escolar que se esforçaram para garantir
aos seus filhos.*

AGRADECIMENTOS

Aos colegas do IF Sul-rio-grandense que de diferentes maneiras colaboraram para que eu fizesse este curso, principalmente Ricardo Pereira Costa e Eleno Gustavo Beduhn Könsgen.

Aos gestores, professores e alunos do curso de Montagem e Manutenção de Computadores que contribuíram com a minha pesquisa, especialmente aos estudantes que entrevistei.

Ao professor e orientador Mauro Augusto Burkert Del Pino, que com o seu exemplo de competência técnica e compromisso político inspirou a elaboração deste trabalho.

Aos professores Álvaro Moreira Hypólito, Márcia Ondina Vieira Ferreira, Jarbas dos Santos Vieira e Naira Lisboa Franzoi, que em diferentes momentos me estimularam a investir na minha qualificação acadêmica.

Aos colegas de orientação.

Ao grupo de pesquisa do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC.

Ao meu amor, Alexandra. Por sua paciência e incansável apoio.

Aos meus padrinhos Nicolau Böhmer (*In memoriam*) e Nilza Jansen Böhmer. A quem devo muito pelo sucesso da minha escolarização.

RESUMO

Esta dissertação investiga a exclusão escolar no PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) a partir das representações de estudantes que não terminaram o curso de Montagem e Manutenção de Computadores do IF-Sul (Instituto Federal Sul-rio-grandense) sobre as suas trajetórias escolares, principalmente no respectivo programa. Para isso, discute inicialmente a noção de representação e a sua importância na consolidação de uma perspectiva científica de investigação das relações sociais e de compreensão da relação entre indivíduo e sociedade. Nessa parte, utiliza o referencial dos autores clássicos das Ciências Sociais e aborda algumas teorias sociais contemporâneas para discutir a efetividade da investigação das representações na interpretação dos sentidos construídos socialmente. Para embasar a análise sobre a relação entre desigualdade e escolarização, faz uso da categoria de exclusão social ao discutir as diferentes abordagens sobre o fracasso escolar e sobre o entendimento do vínculo entre origem social e desempenho escolar. Tendo como base a regulamentação da educação profissional, contextualiza os impactos das recentes reestruturações na sua oferta na educação básica, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, analisa os princípios e os desafios do PROEJA para se consolidar como uma política pública de educação integral de nível básico para jovens e adultos. Portanto, esta pesquisa analisa a implantação de uma política pública educacional numa instituição da Rede Federal, contrastando os seus objetivos com as percepções dos agentes, especialmente de alguns estudantes que não terminaram o curso. Assim, a partir de dados qualitativos colhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, analisa e compara a implantação do curso de PROEJA na respectiva instituição e as dificuldades que acompanham a aceitação da oferta de tal modalidade na Rede Federal. Com as informações captadas mediante a aplicação de um questionário, discute as características e a integração ao curso dos estudantes da primeira turma de Montagem e Manutenção de Computadores. Por fim, interpreta as percepções de alunos que se afastaram desta formação sobre as suas trajetórias escolares, principalmente sobre a experiência no PROEJA, com base nas narrativas construídas por estes estudantes durante a aplicação de uma entrevista semi-estruturada. A partir destas representações foi possível verificar os anseios e os dilemas vivenciados por jovens e adultos nas suas trajetórias de escolarização e de inserção no mundo do trabalho, como também identificar e analisar algumas questões primordiais para a análise crítica da educação pública e do processo de implantação do PROEJA. Os dados e a análise do respectivo curso indicam os percalços vivenciados pelas instituições de ensino da rede federal na implantação da educação de jovens e adultos. Além disso, a interpretação das representações dos estudantes investigados, que são discutidas a partir do referencial teórico que analisa a relação dos alunos das classes populares com a escola e o saber escolar, revela as dificuldades experimentadas por estes para adquirir uma formação escolar de nível médio num contexto de exclusão social.

Palavras-chave: PROEJA - Educação Profissional - Exclusão - Fracasso Escolar - Representações dos Estudantes – Ensino integrado.

ABSTRACT

This study investigates school exclusion from PROEJA (a program of professional education from the Brazilian government) taking into consideration the social representations of the students, who did not finish the course of Assembly and Maintenance of Computers from the IF-Sul (Sul-Riograndense Federal Institute), regarding their school life. First, the concept of social representation, and its importance to the scientific investigation of the social relationships and to the understanding of the relations established between individuals and society, is discussed. This is done using the classical authors of the Social Sciences and some contemporary social theories to discuss the effectiveness of the use of representations in the interpretation of the objects socially elaborated. The relation between inequality and educational level was studied having the category of social exclusion in mind, being different approaches about school failure and the relation between social class and schooling discussed. Having the policy of professional education in mind, the impact of the recent restructuration on the offer of primary education in Brazil, especially in the federal technical and professional schools, is contextualized. The principles and challenges of the PROEJA to establish itself as an option for full time primary education of youths and adults are also analyzed. Therefore, this study analyses the implementation of an education public policy in a federal institution, contrasting its objectives with the perception of the individuals that did not finish the course. Qualitative data, collected by the means of a semi-structured questionnaire, was used to analyze the implementation of the course in the institution and the difficulties faced to have this kind of course accepted in the federal institutions. A questionnaire was used to collect data about the characteristics of the students of the first group of Assembly and Maintenance of Computers and to discuss how they accepted the course. Finally, the perception of the students, who did not conclude the course, about their school life, especially in PROEJA, was analyzed based on the narratives of these students obtained during a semi-structured interview. The representations of the students allowed the identification of the dilemmas undergone by young and adult students during their process of education and insertion in the work market. It was also possible to identify and analyze some vital issues to the critical analysis of the public education in Brazil and the process of implementation of PROEJA. The data and the analysis of the course help in the understanding of the difficulties faced by the federal public schools in Brazil in the implementation of primary courses aimed at youths and adults. The interpretation of the representations of the students, discussed within the theoretical referential that analyzes the relations of low and middle social class students with the school and the school knowledge, reveals the difficulties experienced by these students to acquire education at secondary level within a context of social exclusion.

Key-words: PROEJA – Professional Education – Exclusion – School Failure – Representations of the Students – Integrated Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 e 2 – Perfil dos alunos da primeira turma do curso de Montagem e Manutenção de Computadores (conforme instrumento elaborado pela coordenação do curso) Idade e sexo.....	120
Figura 3 - Você trabalha?.....	121
Figura 4 - Se você está trabalhando, qual a sua renda ou seu salário mensal? (em salários mínimos).....	121
Figura 5 - Quantas pessoas dependem do seu salário? (incluindo você mesmo).....	122
Figura 6 - Com que idade você começou a trabalhar?.....	122
Figura 7 - Que tipo de trabalho você exerce atualmente?.....	123
Figura 8 - Se você respondeu na questão anterior “desempregado” assinale o tempo.....	123
Figura 9 - De que forma você tomou conhecimento do processo seletivo oferecido pelo CEFET-RS?.....	124
Figura 10 - Onde você cursou seu ensino fundamental?.....	124
Figura 11 - Em que ano você concluiu o ensino fundamental?.....	125
Figura 12 - Há quantos anos você não estuda?.....	125
Figura 13 - Por que você quer fazer o ensino médio no CEFET-RS?.....	126
Figura 14 - Você já havia cursado alguma série do ensino médio?.....	126
Figura 15 - Se você respondeu “sim” na questão anterior, informe onde cursou parte do seu ensino médio.....	127
Figura 16 - Qual a sua experiência em informática?.....	127
Figura 17 - Você sabe utilizar a internet?.....	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil Individual (conforme instrumento elaborado pela coordenação do curso)	118
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – **BID**

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – **BNDES**

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – **CAPES**

CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – **CEFETs**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO – **CEFET/ES**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GOIÁS – **CEFET/GO**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE – **CEFET/RN**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO DE JANEIRO – **CEFET/RJ**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE CAMPOS – **CEFET/Campos RJ**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE QUÍMICA – **CEFET/Química RJ**

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS – **CEFET/RS**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – **CNE**

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – **CEB**

ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – **EJA**

ENSINO MÉDIO PARA ADULTOS – **EMA**

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE PELOTAS – **ETFPel**

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – **FHC**

FUNDAÇÃO DE APOIO AO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS – **FUNCEFET**

GERÊNCIA DE REGISTROS ACADÊMICOS – **GRA**

INFLUENZA A – **H1N1**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE – **IF SUL-RIO-GRANDENSE** ou **IFSUL**

INSTITUTOS FEDERAIS – **IFs**

INSTITUTO NACIONAL DE SEGURO SOCIAL – **INSS**

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO – **LDB**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **MEC**

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – **ONU**

PROGRAMA DE ESTÍMULO À REESTRUTURAÇÃO E AO FORTALECIMENTO DO SISTEMA FINANCEIRO NACIONAL – **PROER**

PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – **PROEP**

PROJETO DE LEI – **PL**

PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – **PROEJA**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – **SETEC**

SERVIÇO SOCIAL DO TRANSPORTE/SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO TRANSPORTE – **SEST/SENAT**

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E A CULTURA– **UNESCO**

UNIDADES DE ENSINO DESCENTRALIZADAS – **UNEDs**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – **UFPEL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – **UFRGS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – **UFPB**

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – **UTFPR**

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Pesquisa sobre o perfil do aluno.....	193
ANEXO B – Termo de autorização da divulgação da entrevista	198
ANEXO C – Roteiro da entrevista	199
ANEXO D – Ficha de dados das entrevistas	200

SUMÁRIO

1. Introdução	16
2. Justificativa.....	20
3. O estudo da sociedade e as representações dos sujeitos	24
4. Exclusão social e escolarização: a produção e a reprodução da desigualdade social	40
5. As mudanças recentes nas políticas de educação profissional	53
5.1. O Neoliberalismo e o Decreto nº 2.208/197	53
5.2. O Decreto nº 5.154/2004: continuidade ou ruptura na política de educação profissional?	60
5.3. A política como texto e como discurso: a reflexão de Stephen Ball	68
6. Procedimentos metodológicos	74
7. A proposta do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).....	83
8. O Curso de Montagem e Manutenção de Computadores do <i>campus</i> Pelotas do IF Sul-rio-grandense: impasses e desafios na implementação do PROEJA	93
9. A primeira turma do curso de Montagem e Manutenção de computadores do CEFET/RS e o ponto de vista dos estudantes evadidos	112
9.1. Dados sobre os estudantes da primeira turma	112
9.2. As representações dos estudantes evadidos.....	129
9.2.1. O formulário de entrevista e o contato com os estudantes evadidos.....	129
9.2.2. O ponto de vista dos estudantes evadidos	133
9.2.2.1. Tópico 1: escola, infância e família	133
9.2.2.2. Tópico 2: A vivência no PROEJA	148
9.2.2.3. Tópico 3: O afastamento do PROEJA	159

Considerações Finais	174
Referências	180
Anexos	193

1. Introdução

Entre os diversos aspectos polêmicos envolvidos na escolarização das classes populares se destaca a questão do fracasso escolar. A relação entre a origem social e o desempenho escolar é um fator importante no entendimento das dificuldades de escolarização que os estudantes dos setores populares enfrentam nas suas trajetórias. Os altos índices de evasão e repetência que atingem estes estudantes são interpretados por diferentes disciplinas e abordagens teóricas. Nessas investigações, tão importante quanto identificar os elementos que limitam a continuidade da escolarização é perceber os fatores que possibilitam a permanência e o êxito nas experiências escolares para os alunos destas camadas sociais. Essas questões se tornam ainda mais pertinentes quando analisamos a oferta de educação de jovens e adultos, pois estes geralmente já passaram por vivências de interrupção de sua escolarização e precisam articular o seu investimento na formação escolar com as exigências de trabalho e de geração de renda. Na análise deste tema, portanto, é preciso considerar tanto os fatores extraescolares como os fatores intraescolares. Relacionar os elementos que caracterizam um contexto social que gera desigualdade com o papel da instituição escolar na produção da exclusão social mediante a exclusão escolar. Além disso, a investigação das percepções dos estudantes sobre as suas experiências de escolarização é uma alternativa de pesquisa que é cada vez mais destacada como fundamental por alguns autores que estudam o tema.

Nesta dissertação investigo a exclusão escolar num curso integrado de formação profissional de nível médio de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa pesquisa se baseia nas representações que estudantes que não concluíram o curso de PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) em Montagem e Manutenção de Computadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Sul-rio-grandense) têm sobre as suas experiências de escolarização e, especialmente, sobre as suas vivências neste curso.

O PROEJA é uma proposta educacional direcionada a jovens e adultos que concilia a formação geral oferecida pelo Ensino Médio com a formação profissional dos cursos técnicos. Foi formulado com o intuito de se constituir numa alternativa de qualificação escolar e profissional que possibilite a ampliação das oportunidades de

inclusão social para jovens e adultos que têm uma história descontínua de escolarização. Nesse sentido, prevê a utilização da rede federal de ensino para resgatar essa parcela significativa da população que foi excluída do ensino regular e ampliar, assim, as possibilidades educacionais e profissionais destes sujeitos.

Pela importância do programa para a política educacional brasileira e para a inclusão de camadas sociais economicamente desfavorecidas, pelas dificuldades que envolvem a integração entre formação propedêutica e formação profissional e considerando as questões pertinentes à qualidade do ensino e à permanência dos alunos na EJA, proponho a investigação da exclusão a partir de uma pesquisa que se concentra na investigação da subjetividade dos estudantes excluídos no referido curso de PROEJA.

O que busco responder nesta pesquisa é: como os estudantes excluídos do PROEJA em Montagem e Manutenção de Computadores representam as suas experiências no curso e, principalmente, que sentidos constroem para explicar o afastamento? Assim, o objetivo principal é interpretar as compreensões sobre a experiência e o afastamento do PROEJA produzidas pelos estudantes excluídos da primeira turma do referido curso, a qual teve um alto índice de evasão. Com isso, pretendo identificar e analisar os significados que esses estudantes atribuem a essa experiência no que diz respeito à inserção, à participação e ao afastamento e, conseqüentemente, em relação à percepção que construíram da instituição e da proposta pedagógica do curso. Considero também importante conhecer a visão que esses estudantes têm das suas trajetórias escolares anteriores e como ela se relaciona com as representações sobre a participação no PROEJA. Esta dissertação se caracteriza, portanto, por investigar tanto a implantação de uma política educacional como a exclusão escolar, sob o ponto de vista de estudantes jovens e adultos que abandonaram um curso integrado de formação profissional de nível médio no IF Sul-rio-grandense.

Para investigar a exclusão escolar numa experiência de implantação do PROEJA, sob o ponto de vista dos estudantes que abandonaram o curso, sugiro discutir os diferentes temas que envolvem o estudo da questão considerando a reciprocidade entre as ações dos sujeitos e as características históricas do contexto social no qual estão inseridos e a partir do qual constroem as suas representações. Assim, inicialmente discuto o estudo das representações a partir da constituição da investigação científica da sociedade com ênfase na Sociologia clássica e em

algumas teorias contemporâneas que procuram caminhos para lidar com as antinomias que caracterizam este percurso, como a oposição ou reciprocidade entre indivíduo e sociedade, agente e estrutura, objetivo e subjetivo. Termino esse capítulo com a apresentação das reflexões de Stuart Hall sobre as representações.

No segundo capítulo, discuto as diferentes abordagens explicativas do fracasso escolar sob o ponto de vista de uma noção crítica de exclusão social, que considera tanto a produção da desigualdade nos contornos das relações capitalistas como as diversificadas formas de construção da identidade e da diferença no mundo contemporâneo, para pensar a relação entre desigualdade e escolarização e os diferentes fatores que interferem no êxito ou no fracasso escolar dos estudantes de origem popular.

A seguir, analiso as mudanças recentes na educação profissional no Brasil, com ênfase no contraste entre o Decreto nº 2.208/1997 e o Decreto nº 5.154/2004 no contexto da globalização e das políticas neoliberais. Termino esse capítulo apontando alguns aspectos da análise de Stephen Ball que considero produtivos na análise da complexidade das políticas.

No capítulo referente à metodologia, abordo as possibilidades e limites da pesquisa qualitativa e da investigação da subjetividade dos agentes e apresento os procedimentos metodológicos para captar as narrativas e analisar as representações de estudantes evadidos do PROEJA.

Após, descrevo algumas características da proposta do PROEJA e esboço uma interpretação da sua importância e dos seus limites no âmbito das políticas sociais de inclusão social para discutir aspectos referentes à postura dos agentes na implantação de políticas públicas.

No capítulo 8 descrevo e analiso algumas questões pertinentes a implantação do curso de PROEJA na referida instituição, tendo como fonte principal uma entrevista com a coordenadora e a supervisora do curso¹, e a comparo a outras

¹ Esta entrevista foi realizada no âmbito da pesquisa “Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul”, que integra o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos- PROEJA CAPES/SETEC, da qual participei como aluno de mestrado. Esta pesquisa tem o objetivo de conhecer as experiências de PROEJA implantadas no estado e outras iniciativas semelhantes implantadas pelos movimentos sociais. É coordenada pela Dra. Naira Lisboa Franzoi (UFRGS), pela Dra. Maria Clara Fischer (UNISINOS) pelo Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypólito (UFPEl) e pelo Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (UFPEl).

experiências de oferta do mesmo programa, identificando e discutindo aspectos fundamentais que podem limitar ou potencializar a qualidade desta política educacional.

No último capítulo relato a coleta de dados e apresento planilhas referentes às características dos alunos da primeira turma deste curso. Comento as dificuldades de contato com os alunos que se afastaram do curso e analiso as representações dos estudantes entrevistados a partir das narrativas colhidas por uma entrevista semi-estruturada que foi organizada em três tópicos: Escola, infância e família; O PROEJA; O afastamento do PROEJA. A partir destes tópicos, discuto a percepção de tais sujeitos sobre as suas trajetórias de escolarização até o PROEJA e algumas interpretações teóricas sobre a escolarização dos alunos de setores populares.

2. Justificativa

A pesquisa que estou propondo se insere nos esforços investigativos dedicados a compreender a correspondência entre as políticas e os seus processos de implantação. O PROEJA, assim, tem outras características que o tornam interessante como objeto de investigação. A tentativa de integrar a formação geral com a formação técnica, a intenção de aliar a educação cidadã com a educação profissional e a opção de ofertar este modelo de escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esses aspectos ainda são potencializados pelo fato de que o curso é preferencialmente oferecido no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cujas instituições têm pouca ou nenhuma experiência com EJA ou com o seu público característico.

Além disso, sou professor da instituição e do curso que pesquisei. No entanto, o meu interesse e o meu envolvimento com a EJA é anterior a minha experiência no IF Sul-rio-grandense, onde além de ser professor do PROEJA e de ter participado da sua implantação, fiz uma especialização sobre o curso e fui professor do extinto EMA (Ensino Médio para Adultos). A minha identificação com os aspectos políticos e metodológicos subentendidos nos debates sobre essa modalidade é semelhante ao meu interesse sobre o tema da exclusão social e da exclusão escolar. A relação entre escolarização e desigualdade se destaca nos meus interesses acadêmicos, profissionais e políticos. Sempre trabalhei em projetos ou escolas públicas com estudantes de origem popular, seja com Educação Física ou com Sociologia. Nos meus interesses teóricos e limitadas experiências de pesquisa, a escola, o trabalho, a desigualdade e os setores populares são temas predominantes, como também, a compreensão dos sentidos que os sujeitos constroem para interpretar as suas experiências. Portanto, combinar o estudo de uma política educacional inclusiva para um público de origem popular – geralmente com trajetórias marcadas pela exclusão – com a investigação da percepção dos sujeitos sobre as suas experiências, tem para mim um sentido especial, pois se relaciona com a minha própria trajetória escolar e profissional.

Quanto à investigação sobre o significado que os estudantes dão a sua trajetória educacional, esta é uma fonte complementar e indispensável no entendimento dos aspectos relacionados ao fenômeno da exclusão escolar. Os fenômenos sociais são multifacetados e, portanto, para uma mesma consequência

podem contribuir diferentes causas. Nesse sentido, interpretar a experiência dos agentes a partir do sentido que estes constroem², constitui-se numa abordagem complementar a outros pontos de vista sobre o mesmo problema.

A especificidade do viés que proponho, justifica-se na possibilidade de ampliar e aprofundar o entendimento da exclusão escolar sob um olhar que considera a consciência que os agentes têm sobre a sua trajetória escolar, ou seja, sem desconsiderar os condicionantes estruturais, objetiva-se neste trabalho priorizar a representação dos estudantes sobre os motivos que causaram o afastamento no processo de escolarização. A própria interferência de fatores mais amplos como os econômicos e sociais ou os intraescolares, são aspectos que podem aparecer como importantes indicadores de exclusão no discurso dos estudantes. No entanto, sem a pretensão de explicar a essência dos fatos nem de conceber o discurso dos agentes como a fonte de informação mais fidedigna, trata-se de pesquisar e analisar a compreensão que estes manifestam sobre a questão, já que não são meros atores cumprindo um papel determinado pelo texto, como se tivessem um destino traçado a priori pelas condições históricas e estruturais e pelo processo de reprodução das desigualdades sociais. Embora, seja fato inquestionável que as classes populares sejam as mais atingidas pela exclusão no sistema de ensino e que as condições objetivas sejam importantes neste processo, sugere-se nesta pesquisa que os fatores subjetivos, entendidos na sua reciprocidade e interdependência com o contexto, são importantes para se discutir com mais profundidade as causas da exclusão escolar. A representação de jovens e adultos sobre a sua apartação da escolarização pode apontar caminhos explicativos que consideram a relativa autonomia e a consciência dos sujeitos sociais que aparecem nas estatísticas como um produto das condições estruturais da sociedade e da escola ou das suas próprias limitações.

As representações que os agentes têm da sua participação social, por mais que se pense que sejam carentes de uma noção sobre o cenário histórico, são indispensáveis para se entender a visão que constroem sobre o seu comportamento e sobre a forma como interpretam o contexto social. Também são importantes para

² A visão que os agentes têm sobre a sua experiência é sempre datada, pois é um olhar sobre o passado que se edifica a partir de determinadas circunstâncias de tempo e lugar, o que não significa que necessariamente esta impressão tenha que mudar.

problematizar as explicações destas trajetórias, não no sentido de se individualizar as causas ou de se limitar a questão da exclusão ao âmbito das escolhas pessoais, mas sim, de se considerar a diversificada subjetividade dos agentes na compreensão do fenômeno da exclusão, mediante um recurso metodológico que é também uma opção de entendimento das relações sociais, qual seja, o do papel do indivíduo e a sua visão frente ao tecido social. Além disso, significa ouvir e analisar as interpretações de sujeitos que são narrados por inúmeros discursos, sem que muitas vezes se conheçam, mesmo que genericamente, os seus próprios discursos, as suas expectativas, as suas crenças, as suas emoções, as suas frustrações, alguns elementos das suas visões de mundo marcadas por isso que academicamente e politicamente denominamos de exclusão. Mas o mundo dos excluídos, praticamente “o outro” para a academia, não constrói a sua identidade apenas pelo que não tem ou pela negatividade da sua condição. Afirma também a sua identidade de diversas formas que podem ser inclusive opostas àquilo que descrevemos ou esperamos, por exemplo, de estudantes de classes populares.

Esta investigação também se sustenta no que ela pode significar como possibilidade de conhecimento das características e das trajetórias de escolarização dos alunos do PROEJA. Por ser uma pesquisa qualitativa e o universo dos pesquisados ser limitado numericamente, não serve para uma generalização do perfil destes alunos. Contudo, pelo próprio método se torna possível aprofundar as informações sobre as singularidades de alguns sujeitos. O documento base indica as prováveis características desses alunos e procura relacionar tais aspectos com uma proposta metodológica de ensino que corresponda a estas especificidades. Assim, a preocupação do programa se baseia num princípio pedagógico primordial que é o conhecimento da realidade dos estudantes. No entanto, o público atendido pelo PROEJA pode não ser exatamente aquele pretendido pelo programa. Conhecer este público principalmente nos seus itinerários de formação escolar e profissional, mas também nos seus aspectos econômicos, geracionais, de gênero e de raça ou etnia, é uma condição necessária ao andamento e à avaliação do programa. Conhecer essas características a partir de pesquisas qualitativas pode contribuir para a construção de uma visão que se baseia em outro ponto de vista, a interpretação da percepção dos próprios sujeitos sobre si mesmos.

Nesse mesmo sentido, o objetivo principal desta pesquisa, a representação dos alunos sobre a sua trajetória escolar, colabora na compreensão da imagem que estes têm da escola, do conhecimento, das metodologias, dos rituais, das relações, dos professores, principalmente no curso de PROEJA em questão.

3. O estudo da sociedade e as representações dos sujeitos

Quando se reflete sobre os contextos sociais e as escolhas dos sujeitos, tanto no âmbito mais amplo dos sistemas sociais como no caso mais específico de uma instituição social como a escola – e no caso deste trabalho, sobre a visão dos estudantes sobre suas trajetórias –, está em questão não só um problema epistemológico que acompanha desde sempre a construção de uma interpretação racional do comportamento social, mas também um problema político que é primordial para se pensar a reprodução e a transformação das relações sociais, que é o entendimento da relação entre indivíduo e sociedade. A autonomia do indivíduo perante a imposição de um sistema social e os limites deste para orientar a ação dos sujeitos estão no cerne, implícita ou explicitamente, de todas as análises sobre as relações sociais.

Toda organização social humana, onde os indivíduos estão não só aglomerados mas unidos pelo partilhamento de uma visão de mundo, controla o comportamento das pessoas a partir de normas que conformam padrões culturais. No entanto, os indivíduos não podem ser entendidos como meros reprodutores de uma lógica pré-existente, como receptores e transmissores automatizados de uma tradição. Apesar e por causa da internalização dos ditames sociais, os indivíduos agem com relativa autonomia, já que convivem sob determinadas circunstâncias sociais, as quais permitem tanto uma consciência comum sobre os sentidos das ações como a previsibilidade destas. Isso não significa uma harmonia estável, mas sempre negociada, pois existem contradições, desvios e diferenças sociais que marcam indivíduos e grupos e, conseqüentemente, diversidade nos padrões culturais e nas representações, principalmente no caso das sociedades industrializadas. São as diferenças entre indivíduos, grupos, classes, ou ainda, de gênero, etnia, idade, etc., que geram os antagonismos e conflitos, que produzem e são produzidos por representações diferenciadas – construídas a partir do contraste com um sistema classificatório partilhado –, e que são o motivo das mudanças sociais.

Essas questões tanto podem ser analisadas a partir de uma tradição sociológica que privilegia o entendimento dos fatores que mantêm a integração social como a partir de uma perspectiva cujo foco de interpretação é o antagonismo³.

Embora, as visões de conhecimento e investigação dos três grandes referenciais da Sociologia sejam diferentes e em alguns casos até antagônicas⁴, não é novidade a tentativa de se analisar as relações sociais a partir da utilização complementar das teorias e conceitos de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Apesar das diferenças de concepção científica, metodológica e de compreensão da relação indivíduo-sociedade – que não são apenas questões técnicas, pois envolvem o entendimento da relação entre investigação e ação política – não é novidade considerar possível o diálogo entre eles na pesquisa das relações sociais. É claro que a referência a esses autores, e a outros que são considerados clássicos, acompanha o desenvolvimento da pesquisa social, no entanto, muitas vezes o debate se restringe ao interior das respectivas escolas sociológicas criadas a partir desses fundadores do pensamento social científico. Anthony Giddens e Jonathan Turner (1999, p. 11) na introdução de uma obra que apresenta o panorama da teoria social contemporânea, assim se manifestam: “Devemos salientar também que a aparente efervescência de versões rivais na teoria social esconde muito mais consistência e muito mais integração entre pontos de vista antagônicos do que à primeira vista parecem”. Assim, apesar de alguns considerarem impossível tal

³ Benno Sander (1984) identifica estas duas possibilidades de investigação sociológica aplicadas à educação como sociologia do consenso e sociologia do conflito. Embora os autores e correntes possam ser identificados por uma ênfase no indivíduo ou na sociedade, no macro ou no micro, no material ou no simbólico, ou por outros balizamentos, estes são sempre relativos. Por exemplo, Collins (2009), classifica tanto Marx como Weber na tradição do conflito. Além disso, o autor diferencia na obra de Durkheim a vertente funcionalista das análises associadas ao estudo dos rituais e da produção da solidariedade. Sobre essa segunda, priorizada nas investigações antropológicas, eis a sua visão: “Essa linha de análise fez muitos avanços recentemente, incluindo a aplicação feita por Erving Goffman aos rituais da vida cotidiana. Outros sociólogos utilizaram essa perspectiva para a análise das classes sociais, destacando o fundamento cultural da estratificação, construindo assim, uma ponte entre a tradição durkheimiana e a tradição do conflito” (p.10). Essas ambigüidades e paradoxos muitas vezes não são captados por classificações generalizantes e reducionistas, de forma que um autor como Durkheim, identificado a partir da sua ênfase na macroestrutura, pode ser importante para uma análise de nível micro como a de Goffman.

⁴ Durkheim adaptou a concepção positivista ao estudo da sociedade enfatizando a importância do pesquisador evitar as pré-noções e defendendo o princípio, hoje arcaico, da neutralidade científica. Weber, ao criticar as diretrizes positivistas, formulou um entendimento da influência dos valores no processo de pesquisa, já que compreendia que estes são determinantes na definição do tema e do problema, mas devem ser evitados na análise dos dados. Além disso, criticava as teorias totalizantes e, nesse sentido, propôs a noção de tipo-ideal como modelo de compreensão da realidade. Marx não se preocupou com questões metodológicas, embora suas teorias sejam indispensáveis para se discutir a relação entre conhecimento e poder e teoria e ação política.

empreendimento e reafirmarem as diferenças filosóficas que justificam a existência de diferentes escolas de pensamento sociológico – além de justificarem o sectarismo nas produções acadêmicas – outros se propõem a construir análises permeadas pelo confronto entre os pensadores clássicos da Sociologia. Sobre essa forma de abordagem da teoria clássica, esta é a visão de Octávio Ianni (1990, p.99)

Aliás, cabe reconhecer que há diálogos, implícitos e explícitos, entre representantes de diferentes paradigmas. Indicam problemas metodológicos merecedores de atenção. Permitiriam ilações. Ao analisar a divisão do trabalho social como um processo relativo ao conjunto da sociedade, compreendendo aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, Durkheim leva a noção de anomia bastante próxima à de alienação, formulada por Marx. O próprio conceito durkheimiano de divisão do trabalho, por suas especificidades e abrangências, lida com problemas que também haviam atraído a atenção de Marx, quando se referia às dimensões singulares, particulares e gerais desse processo social abrangente, de alcance histórico. Também Weber e Marx encontram-se algumas vezes.

Todavia, não podemos desconsiderar as diferenças entre os autores, como também analisar as disputas acadêmicas independentemente das disputas mais amplas do cenário cultural, político e econômico de consolidação e expansão do capitalismo. É perante o desenvolvimento desse modo de vida, que se tornou hegemônico no planeta, que se desenvolveu a idéia de um pensamento social científico e se expandem as Ciências Sociais. No contexto das profundas transformações provocadas pela Revolução Industrial e pelas revoluções burguesas, há um divisor de águas no ponto de partida para a interpretação das relações sociais no sistema capitalista⁵, pois, diante destas extraordinárias mudanças, alguns enfatizaram mais o estudo da coesão social, outros os conflitos gerados por estas. Pelas diferenças que existem entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais, embora ambas sejam uma produção social e histórica, é primordial que se considere, na pesquisa social, a influência que as circunstâncias sociais têm sobre os temas e as abordagens que são privilegiados em diferentes contextos.

Assim, enfatizar a ordem ou o dissenso na investigação social ou, noutro sentido, a autonomia do indivíduo ou o condicionamento social, são, por exemplo, dilemas que acompanham a trajetória de tal área de investigação. Também na

⁵ Apesar da amplitude das análises de Durkheim, Weber e Marx transcender a sociedade capitalista, e buscarem, de diferentes formas, teorias e conceitos que podem, em alguns casos, se aplicar a outros contextos históricos e sociedades.

interpretação dos clássicos, essas são algumas das questões que ainda estão presentes no debate sob o legado desses autores e a primazia de um ou outro lado, ou mesmo, de uma posição intermediária (de reciprocidade) no entendimento destas dualidades. Debate que revela como a construção do pensamento destes baluartes, embora possa indicar genericamente a ênfase num dos pólos acima citados, demonstra também as ambigüidades e contradições que aparecem na trajetória de construção das análises destes pensadores.

Assim, embora possa não haver uma coerência incontestável nas elaborações de Durkheim, Weber e Marx, a interpretação das suas idéias revelam ênfases diferentes no entendimento da relação entre indivíduo e sociedade. Nesse sentido, Durkheim é identificado por ressaltar a imposição da sociedade, mediante as normas, para fixar um código moral nos indivíduos e garantir os laços necessários à coesão social.

Desde que, em Durkheim as regularidades sociais – normas – devem ser consideradas como a base da ordem social, e visto que a Sociologia só pode dar explicações referindo-se a elas, então é evidente que toda explicação será dada mais em termos de toda a sociedade, que da ação individual (BADCOCK, 1976, p. 28).

No entanto, o que interessa neste trabalho é a sua concepção de representações. No prefácio à segunda edição da obra *As Regras do Método Sociológico*, Durkheim (1990, XVIII) responde a uma das críticas que lhe foram dirigidas: “Embora dizendo e repetindo, expressamente e por todos os modos, que a vida social era toda feita de representações, fomos acusados de eliminar da sociologia o elemento mental”.

É nos seus estudos antropológicos que a noção de representações coletivas vai ser mais utilizada. Ao caracterizar o campo de investigação da Sociologia em contraposição ao da Psicologia, o autor diferencia as representações individuais das representações coletivas e demonstra que o simbolismo coletivo é o princípio fundante da realidade social. Portanto, os conceitos e categorias são fenômenos sociais que não podem ser reduzidos às sensações individuais, nem mesmo à média destas. São uma realidade independente que constitui a sociedade e a sua forma de pensamento, sua maneira de interpretar, de classificar o mundo. A investigação da sociedade significa então investigar seu mundo empírico, que são as categorias presentes nas representações coletivas. Sobre esse aspecto do

pensamento de Durkheim, segundo Pinheiro Filho (2004, p.09) “Mais importante é salientar que, nessa tentativa, abre espaço para pensar o plano simbólico não como reflexo, mas como instituinte da realidade social”.

Para Durkheim, as representações coletivas são meios de conhecimento do mundo e de comunicação entre os indivíduos e, por ser um produto social, conforme se acentuam os elos sociais surgem novas representações. Elas manifestam “o modo pelo qual o grupo se concebe a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam.” (DURKHEIM, 1990, XXVI). A concepção de representações coletivas em Durkheim não pode ser pensada sem a referência à noção de fato social. “Estamos, pois, diante de uma ordem de fatos que apresenta caracteres muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem.” (DURKHEIM, 1990, p.03). Portanto, na sua concepção, as representações coletivas são entendidas tanto como o modo de pensar quanto o que é pensado e são coletivas porque são produzidas socialmente e porque o seu objeto é a sociedade. (LUKES, 2007). Comentando essa vertente do pensamento de Durkheim, presente nos seus estudos das sociedades primitivas, Collins (2009, p.195) entende que: “É nesse aspecto que há um cruzamento entre o nível micro e o nível macro, vistos a partir da perspectiva da macroestrutura”.

As reflexões metodológicas de Max Weber sobre a investigação social são fundamentais para o desenvolvimento posterior desta área de pesquisa. Sem a desconsideração das condições históricas mas questionando as premissas positivistas, construiu a noção de sociologia compreensiva, cuja intenção é investigar os sentidos atribuídos pelos indivíduos às suas escolhas, ou seja, a interpretação do sentido da ação social. A influência do seu pensamento pode ser notada, por exemplo, na citação a seguir, de autores que são referência na pesquisa qualitativa: “[...] investigadores que fazem esse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.50). Weber dialoga também com o marxismo, que tinha uma influência destacada no período em que viveu, principalmente nos movimentos políticos dos trabalhadores. Na sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2004) sugere uma compreensão que enfatiza a importância dos aspectos culturais na constituição do tipo de comportamento adequado ao desenvolvimento desta forma de relação econômica. Ao ressaltar o papel autônomo

das idéias, não as entendendo como um mero reflexo, confronta o economicismo presente nas análises marxistas e, portanto, critica a noção de determinação da superestrutura pela base econômica. Assim, a noção de ação social é indispensável na construção da possibilidade de se interpretar a interação humana a partir dos significados das condutas individuais.

A comparação entre os textos de juventude e os últimos trabalhos de Marx, para se determinar se há uma primazia da determinação econômica ou dos sujeitos no desenrolar da história, é um caso típico de problematização das questões aqui sugeridas. O caminho desenvolvido por Marx para analisar o vínculo entre a consciência e a vida produtiva, organizada historicamente de diferentes maneiras, é o “da estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se ergue uma superestrutura legal e política e à qual correspondem formas determinadas de consciência social” (MARX, 2008, p.45). Essa é uma das questões polêmicas do pensamento de Marx, a partir da qual se desenvolve o debate sobre o determinismo social que estaria presente nas suas teorias, como se houvesse o entendimento de que a base econômica determinaria a consciência. Contudo, também podemos identificar na sua obra, momentos onde esta questão é relativizada, como, por exemplo, numa obra anterior à citada acima e escrita com Engels, *A Ideologia Alemã*. Ao explicarem a sua concepção de história escreveram: “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias”. (MARX, 2007, p.43).

No entanto, quando pensamos na questão da subjetividade é importante discutir a noção de ideologia em Marx, como representações que ocultam a dominação de classe. Podemos entender então que existem conhecimentos que se restringem à ideologia, ou seja, a reproduzir as idéias dominantes e a manter uma estrutura social injusta, e outros que revelariam estas contradições ao relacionar os aspectos subjetivos e objetivos. Esta concepção de ideologia, como ocultação da realidade, em oposição a um conhecimento que revela esta realidade é problemática. Marx não estaria então opondo ciência e ideologia, contraditoriamente a sua concepção de conhecimento?

Apesar dos limites deste texto não permitirem um aprofundamento sobre o tema, faço algumas observações sobre a complexidade do problema, utilizando como referência Michael Löwy (1998). Para este autor marxista a noção de ideologia como ocultação, desenvolvida na *Ideologia Alemã*, não é a melhor forma de

compreensão do pensamento de Marx. Para ele o melhor é recorrer ao *18 Brumário de Luís Bonaparte* no qual a ideologia aparece como uma visão de mundo vinculada à situação de classe. Mas, é a partir de *O Capital*, que Löwy tira suas principais conclusões. Para ele o que caracteriza o conhecimento científico na visão marxista é a busca da verdade, e isto pode ser comum a cientistas de qualquer classe social. O que importa, segundo ele, é revelar a influência da classe social nas interpretações das relações sociais, e isto Marx faz com muita clareza na sua obra, expondo a sua perspectiva de entendimento e superação das relações capitalistas. Porém, Löwy, como Marx, parece compreender que a ciência orientada pelo ponto de vista do proletariado⁶ é uma forma de conhecimento superior e revolucionária. Após dizer que não há a ideologia de um lado e a ciência do outro, o autor diz o seguinte:

Por outro lado, há uma ruptura, um corte, introduzido pela ciência nova, que representa o ponto de vista da nova classe (o proletariado), que é a crítica da economia política de Marx representando um nível superior de conhecimento científico (LÖWY, 1998, p.104).

Assim, se é aceitável que as posições e opções de classe estejam imbricadas na investigação da sociedade, considerar atualmente a concepção salientada por Löwy, da possibilidade de um conhecimento mais elevado do que outro porque orientado pela perspectiva do proletariado, não é menos problemático que a concepção de ideologia como ocultação, principalmente com as contribuições pós-modernas de crítica às metanarrativas (SILVA, 1993)⁷.

Embora, Marx possa ser interpretado a partir das influências iluministas, positivistas e evolucionistas que aparecem de forma subliminar nas suas investigações (por exemplo, o estatuto superior da razão e da ciência e a noção de desenvolvimento histórico), a sua concepção de conhecimento é profundamente crítica, e estabelece as bases para o posterior desenvolvimento da sociologia do conhecimento e para a desconstrução da visão positivista de neutralidade, já que relaciona a consciência com as contradições sociais. Além disso, a subjetividade não pode ser pensada no âmbito das relações de produção capitalistas sem a

⁶ Esta concepção é aprofundada em Löwy (1987).

⁷ No entanto, Eagleton (1999) enfatiza que para Marx o real sempre escapa ao pensamento, pois na sua concepção dialética e histórica o real é dinâmico, aberto e interativo. Não cabe para Marx, segundo o autor, conceber um sistema de idéias que dê conta da totalidade do real, embora, as próprias idéias de Marx posteriormente tenham sido interpretadas e reorganizadas desta maneira.

perspectiva do entendimento da propriedade privada dos meios de produção, e, portanto, da relação das representações com as classes sociais, por mais que esta noção tenha sido relativizada. Sobre a relação entre os aspectos subjetivos e objetivos do pensamento de Marx, Bourdieu (1983, p.21) entende da seguinte forma:

Marx extraiu de seu modelo a verdade subjetiva do mundo social, à qual ele contrapôs a verdade objetiva do mundo enquanto relação de forças. Ora, se o mundo social fosse reduzido à sua verdade de relação de forças, se ele não fosse, numa certa medida, reconhecido como legítimo, as coisas não andariam. A representação subjetiva do mundo social como legítimo faz parte da verdade completa deste mundo.

A comparação das abordagens clássicas das Ciências Sociais, especialmente as constituídas na estruturação da Sociologia como conhecimento científico, nos permite perceber que relação entre indivíduo e sociedade foi, e ainda é, a base sobre a qual se edificam as discussões teóricas e metodológicas que procuram embasar a validade dessas investigações no campo da Ciência. Diversas outras questões estão presentes na origem e no desenvolvimento deste debate, mas essa relação pode ser considerada como um balizamento fundante, que perpassa as diferentes escolas de análise social e permite a comparação entre estas, indicando tanto semelhanças e diferenças que são importantes para se entender os dilemas e as contribuições destes teóricos, como também as continuidades e rupturas da pesquisa social.

Tanto a Sociologia que foi desenvolvida posteriormente a partir das abordagens clássicas, mas principalmente a Antropologia, com a valorização do trabalho de campo, e a Fenomenologia, com o interesse pelo cotidiano e pela subjetividade, vão aperfeiçoar as metodologias qualitativas. Ao comparar a Sociologia com a Antropologia na sua clássica tese de doutoramento *Os Parceiros do Rio Bonito*, Antônio Cândido (1979, p.19), que combina as duas disciplinas na sua análise, escreve o seguinte:

O sociólogo, porém, que a pretexto de buscar o geral fareja por toda parte o humano, no que tem de próprio a cada lugar, em cada momento, não pode satisfazer-se neste nível. Desce então ao pormenor, buscando na sua riqueza e singularidade um corretivo à visão pelas médias, daí o apego ao qualitativo, cujo estudo sistemático foi empreendido sobretudo pelos especialistas das sociedades primitivas.

Algumas tentativas foram feitas no sentido de aproximar estas duas formas de investigação social, entre elas as importantes referências na pesquisa qualitativa que são a abordagem micro-sociológica da chamada Escola de Chicago, o interacionismo simbólico, e também a Etnometologia⁸. Não vou discutir o percurso dessas correntes de interpretação social, no entanto, vou utilizar como referência dois autores que dialogaram com estas linhas e elaboraram propostas de tratar indivíduo e sociedade sem que um dos pólos se sobreponha a outro, que são Pierre Bourdieu e Anthony Giddens. Suas análises dialogam, de formas diferentes, com a tradição sociológica e com as correntes contemporâneas de interpretação social, buscando fundamentar uma síntese que articule ação e estrutura, objetivismo e subjetivismo⁹. Para isso, Bourdieu desenvolveu a noção de *habitus*, que são “as disposições adquiridas, as maneiras duráveis de ser ou de fazer encarnadas no corpo” (1983, p.24) as quais garantem as regras práticas para a ação. São esquemas de percepção, de pensamento e de ação adquiridos mediante aprendizagem (implícita ou explícita) que funcionam como um “gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para este fim” (Id, p.94). Na ação, tanto quanto se perpetua esta memória, há a possibilidade de criatividade por parte dos atores. A partir da noção de campo e de capital, o autor enfatiza as relações de poder e o investimento na acumulação de diferentes capitais conforme o campo no qual se disputa. Além disso, Bourdieu é uma indispensável referência nos estudos sobre educação e sobre desigualdade, a partir das noções de capital social e de capital cultural. Embora proponha uma sociologia relacional, uma ciência das práticas que evite o mecanicismo, algumas críticas apontam uma suposta ênfase na estrutura, de forma que na sua análise as relações se dariam mais entre posições de poder do que entre atores. Assim, apesar da sua proposta de abordar dialeticamente ação e estrutura, alguns entendem que Bourdieu privilegiou a segunda. Por

⁸ Para uma discussão sobre a construção da perspectiva de investigação qualitativa ver Goldenberg (1997).

⁹ Apesar de suas críticas às teorias de Bourdieu e Giddens, Domingues (2001, p.69) indica o papel destacado deles em comparação com outros autores contemporâneos, por terem articulado mudança e ação, ordem e reprodução social: “Difícilmente se consegue abarcar todas as facetas da vida social. É um grande mérito de ambos os autores haverem se lançado à empresa de sintetizar tantas correntes, as quais, estas sim, com frequência eram reducionistas e descuidavam de aspectos essenciais da vida social”.

exemplo, ao comentar dois destes críticos, Haecht (2008, p.48) conclui que: “Nada, porém, na teoria de Bourdieu, para esses dois autores, deixa subsistir uma esfera de autonomia, excluindo à definição de *habitus* qualquer recriação de um espaço para a liberdade e a responsabilidade”. A autora, no entanto, diz que essas críticas se dirigem genericamente mais ao tipo de abordagem da Sociologia, que de alguma forma atingem a pretensão de uma liberdade transcendente presente na concepção do sujeito filosófico (HAECHT, 2008). No entanto, as palavras de Bourdieu, ao justificar por que não usou o termo hábito, esclarecem algumas questões:

O hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes reprodutivo do que produtivo. Ora, eu queria insistir na idéia de que o *habitus* é algo que possui uma enorme potência geradora. Para resumir, o *habitus* é um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos mas introduzindo neles uma transformação: é uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós ‘reproduzamos’ as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos.(BOURDIEU, 1983, p.105).

A teoria da estruturação formulada por Giddens é uma tentativa de síntese que visa superar os pólos de análise e valorizar tanto as capacidades reflexivas dos sujeitos como o condicionamento destes pela estrutura, a qual garante os parâmetros e instrumentos para a ação. Esse autor elaborou uma noção que é importante para a discussão da produção de conhecimento nas Ciências Sociais, que é denominada de “dupla hermenêutica”. Essas pesquisas ressignificam, a partir de suas teorias, um universo simbólico que já está constituído pelos atores sociais. Essa característica peculiar das Ciências Sociais pela necessidade que estas têm de lidar com a interpretação da interpretação dos sujeitos. Outro importante conceito deste autor para analisar as relações sociais na modernidade é o de “reflexividade”, que utiliza para diferenciar o conhecimento que os atores têm das práticas sociais na modernidade em comparação com a tradição nas culturas pré-modernas:

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter (GIDDENS, 1991, p.45).

Essa concepção da “reflexividade” das práticas sociais na modernidade é entendida como uma “monitoração reflexiva da ação” (Giddens, 1991, p.43) e se caracteriza por um constante e acentuado processo de revisão da convenção que é fundamental para a compreensão da dinâmica da produção de conhecimentos e significados e, portanto, das representações. Nesse sentido, toda a vida social na modernidade está sob constante dúvida, de forma que esta incerteza afeta os papéis sociais e as trajetórias individuais. Comparando a noção de individualização em Giddens e Ulrich Beck, e criticando seu viés racionalista, Domingues (2002) considera que ela é importante para perceber que, embora, as desigualdades ainda sejam fundamentais para se entender a sociedade de risco, estas são mais singularizadas e contingentes. Nesse processo de constante incerteza e de relativização das determinações que caracteriza a modernidade, exerce papel destacado a influência do conhecimento científico que, mediante os peritos, gera cada vez mais instabilidade sobre os assuntos da vida cotidiana, ao contrário da certeza da conduta definida pela tradição. A teoria da estruturação é baseada nesse autoconhecimento que permite um fluxo contínuo de mudança. Além disso, Giddens divide a consciência em “prática” e “discursiva”, contudo não a relaciona com um conhecimento racional e transparente do sujeito quanto a si mesmo e a sua ação.

Embora, alguns pontos das teorizações de Bourdieu e Giddens possam aproximar-se do viés pós-estruturalista, não faz parte das análises destes autores o tema da subjetividade coletiva, pois permanecem presos ao pensamento social moderno e à dialética entre indivíduo e sociedade (DOMINGUES, 2001). Como referência para discutir algumas diferenças entre estas abordagens, quanto ao estudo das representações, vou utilizar as reflexões de Stuart Hall.

Vinculado à corrente dos estudos culturais, Hall procura fundamentar a sua análise das identidades sociais e das representações num arcabouço teórico heterogêneo, que não desconsidera o percurso desta discussão em diferentes disciplinas do pensamento moderno e que incorpora os questionamentos das abordagens pós-modernas. Vou indicar alguns dos pontos da análise de Hall que

podem ser importantes para se pensar as representações e o seu papel no mundo contemporâneo¹⁰.

Embora reconheça a importância dos diferentes conceitos de cultura, o autor baseia a sua discussão na denominada “virada cultural”, movimento interdisciplinar que ocorreu nas Ciências Sociais e Humanas e que ressaltou o caráter central da cultura para entender todas as esferas da vida social. Ao contrário do que alguns proclamam, este movimento de interpretação do papel da cultura nas sociedades contemporâneas não significou, segundo Hall, uma ruptura radical com a tradição de investigação social. Segundo o autor, este movimento intelectual pode ser inclusive avaliado como uma retomada de certos temas da Sociologia clássica. Para demonstrar isso, Hall cita algumas das contribuições em Durkheim, Weber e Marx e de escolas sociológicas mais recentes.

Sempre existiram tradições, mesmo na sociologia dominante dos anos 1950 e 1960, que privilegiaram questões de significado: tais como, o interacionismo simbólico, os estudos dos desvios, o interesse da ciência social americana pelos ‘valores e atitudes’, o legado de Weber, a tradição etnográfica, muito influenciada pelas técnicas antropológicas e assim por diante (HALL, 2004, p.30).

Esse autor ressalta que toda prática social produz sentidos e, apesar dos sistemas classificatórios partilhados em cada cultura, estes não estão completamente fixados já que estão em constante jogo de significação, e, portanto, de poder. A cultura é constitutiva porque tanto organiza como regula a convivência social, e isto ocorre mediante a linguagem (entendida num sentido amplo), que é o meio de produção de sentidos. Assim, a cultura nessa concepção – como em outros autores aqui citados – não é reflexo da estrutura econômica e, por ser constitutiva, é cada vez mais um terreno de lutas simbólicas e de mudanças históricas. Ainda mais no contexto da globalização, do consumo de massa e da popularização dos bens culturais via indústria cultural. Ao apresentar a trajetória intelectual de Stuart Hall, Escosteguy assim se manifesta sobre a importância das representações no mundo contemporâneo:

¹⁰ Esta explanação se baseia nas seguintes referências, Hall (1997; 1997a;1997b;1997c) à exceção de quando for citada outra.

Admitindo que se vive num turbilhão de sentidos, onde vige uma multiplicidade infinita de códigos, discursos e leituras que produz novas formas de autoconsciência e reflexividade, reafirma que a representação, em tal situação, de forma alguma se exauriu, mas se tornou um processo muito mais problemático (2003, p.65).

Para Hall, isso é entendido a partir do que ele chama de “circuito da cultura”, que é o processo de produção e de circulação de significados por meio da linguagem, no qual as representações ocupam um papel destacado. O referido autor identifica três formas de se conceber a interpretação das representações: mimética, na qual as representações são um espelho da realidade, intencional na qual as representações são reduzidas à intenção do autor e a construcionista, na qual o sentido é construído através da linguagem, que é o enfoque desenvolvido por Hall.

Essa abordagem abarca as contribuições da semiótica, especialmente de Ferdinand de Saussure e Roland Barthes, e do entendimento do papel do discurso na teorização de Michel Foucault. A primeira se preocupa em como a linguagem produz significado através da representação, com o estudo dos signos (significante e significado), ou seja, com o que se chama de “poética”. A segunda referência se preocupa com os efeitos das “formações discursivas”, que mediante “regimes de verdade” regulam o corpo em determinados contextos históricos. Nesta abordagem, a definição de discurso é mais ampla que a de linguagem e enfatiza a historicização das relações de poder, ou seja, analisa o que se denomina de “política”.

A concepção construcionista considera, então, o vínculo entre o mundo das coisas, o mundo conceitual e os signos que comunicam estes conceitos. Essa visão não confunde o mundo material com as práticas simbólicas. O sentido não está inscrito no mundo material, está no sistema de linguagem que usamos para representar os nossos conceitos, ou seja, são os atores que usam as representações para se comunicar e para dar significado ao mundo e às suas experiências.

A representação, portanto, é a produção de sentido através da linguagem, a qual se utiliza de signos para simbolizar objetos, pessoas e eventos do mundo real, mas também para referenciar coisas imaginárias. Portanto, a linguagem não é um espelho da realidade, ou de um sentido fixado fora do mundo simbólico, ela é o meio de se produzir sentidos no trabalho da representação, sempre a partir de um mapa conceitual.

Essas observações são importantes para refletir sobre a produção e a interpretação de significados e, portanto, sobre a pesquisa qualitativa, embora esta não seja a metodologia utilizada por Hall, já que o autor analisa, principalmente, a produção de significados nos diversos veículos da indústria cultural.

O autor demonstra, assim, que a partir do enfoque construcionista os significados devem ser entendidos no seu permanente jogo de interpretações. Não há um sentido único, completamente fixado ou transparente, pois ele varia conforme o contexto, a comunidade, o grupo ou a subcultura. O sentido está permanentemente submetido a contestações e negociações, a partir da sobreposição de diversas formações discursivas. Além disso, a produção e a interpretação de significados não se restringem a um aspecto instrumental. Envolvem experiências emotivas de formação e de desconstrução de identidades, de estabelecimento de padrões de normalidade e de diferença e, de inclusão e de exclusão. Essas marcas são baseadas nas classificações reducionistas das oposições binárias como, por exemplo, macho/fêmea, preto/branco, jovem/velho, rico/pobre, cidadão/estranho. O processo de produção de sentidos através da representação, para Hall, é então uma cadeia sem fim de interações entre diferentes significados que simbolizam conceitos, idéias e emoções.

Além disso, os sujeitos não só reproduzem como produzem sentidos. O processo de interpretação de significados transmitidos pelas representações envolve uma relação entre emissor e receptor na qual ambos são ativos na produção de sentidos, já que estes não são propriedade de um ou de outro. Como já ressaltai, o significado não é transparente, precisa ser decodificado constantemente e o será de formas diversas, inclusive imprevisíveis para quem o enuncia. Esta relação é interativa, dialógica e, apesar de ser sustentada em códigos culturais compartilhados, estes não garantem a estabilidade da interpretação do que é comunicado. Além disto, é sempre uma relação de poder, já que há a tentativa de transmitir, e assim fixar, um sentido e, conseqüentemente, afirmar uma identidade, uma versão em oposição à diferença. Ou seja, a produção de significados é também a produção de uma regulação, que ocorre no plano simbólico mas que tem, através da subjetivação, efeitos nas práticas e nas condutas. Por isso, Hall propõe que se conceba a produção e a interpretação de sentidos mais como um processo de *tradução*, de troca entre diferentes 'falantes'.

Portanto, mediante as representações os sujeitos constroem as suas identidades ou a sua identificação, como um processo contínuo e inacabado de articulação entre a convocação destas estruturas de significação – para que se assumam determinadas posições – e o investimento dos sujeitos, o que caracteriza uma prática de autoconstituição subjetiva. É muito mais aquilo no qual nos tornamos do que aquilo que nós somos, ou seja, uma mediação entre como somos representados e como isto afeta a maneira como nos representamos, como nós nos constituímos. Esta permanente identificação é uma narrativização do eu, que apesar de ser uma construção ficcional (porque edificada no imaginário, no simbólico) tem efeitos políticos (Hall, 2000).

Apesar de vislumbrar nesta discussão uma tentativa de superar as antinomias que caracterizam a investigação social, Hall identifica algumas questões contraditórias nesta abordagem. Especialmente sobre Foucault, ao comparar diferentes momentos do seu trabalho (arqueologia e genealogia) o autor avalia que, nas suas últimas obras este procurou considerar as práticas de liberdade, de autoprodução. Contudo, conclui que:

A questão que fica é se nós também precisamos, por assim dizer, diminuir o fosso entre os dois domínios, isto é, se precisamos de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as “posições” para as quais são convocados; que descreva de que forma eles moldam, estilizam, produzem, e “exercem” estas posições; que explique por que eles não o fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e porque alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais se regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistência, negociando-as ou acomodando-as (HALL, 2000, p.126).

Uma alternativa indicada por Hall, com base na análise de Laclau, é pensar esta articulação entre a convocação das formações discursivas e o investimento do sujeito como uma relação sem correspondência obrigatória, como contingente e histórica.

A partir da contribuição do pensamento de Hall, indico algumas questões que problematizam a investigação da subjetividade. A fluidez dos significados e as diferenças culturais, como aspectos que podem tanto enriquecer como prejudicar a comunicação entre o pesquisador e o pesquisado, dois pólos ativos, mas desiguais,

que interagem numa relação de produção e interpretação de sentidos. A questão da legitimidade que tem o pesquisador para inquirir os sujeitos e interpretar/traduzir os sentidos construídos sobre suas experiências. As diferenças entre estes falantes, se relacionam com múltiplas posições de sujeito: o pesquisador (que narra) e o pesquisado (que é narrado); ou ainda com outros papéis ou posições sociais que são importantes no processo de identificação como gênero, etnia, idade. A interpelação das formações discursivas que os encaixam em padrões de normalidade e de diferença, a partir de representações binárias como fracasso/sucesso, inclusão/exclusão, empregado/desempregado, centro/periferia, pobre/rico, competente/incompetente, produtivo/improdutivo e regulam a nossa conduta mediante a subjetivação. O aspecto afetivo que envolve a construção das identidades e a maneira como nos vemos e interpretamos as nossas trajetórias. A construção de identidades como um processo condicionado pelos discursos localizados institucionalmente e historicamente, mas não determinado, porque também, contingente e produtivo.

Nesta seção, considerando o processo de constituição da possibilidade de uma investigação científica da sociedade e algumas alternativas mais recentes de teoria social, espero ter apontado algumas das questões teóricas e metodológicas que envolvem a discussão sobre a investigação das representações dos sujeitos e do que isto significa no âmbito da pesquisa social.

4. Exclusão social e escolarização: a produção e a reprodução da desigualdade social

Neste capítulo vou discutir a noção de fracasso escolar a partir da noção mais ampla de exclusão social, expondo algumas das interpretações teóricas que procuram relacionar o processo de escolarização e a desigualdade. Inicialmente farei algumas considerações sobre exclusão social, para depois indicar algumas análises sobre a investigação do desempenho escolar dos estudantes de setores populares.

A análise da evasão escolar no PROEJA, sob o ponto de vista dos estudantes que não concluíram o curso, é focada neste trabalho a partir da consideração da estrutura socioeconômica e da sua importância no entendimento da desigualdade social. Embora se considere também que a desigualdade não é produzida apenas pela configuração das relações de propriedade e de produção, já que a constituição da vida social ocorre também no plano da vida simbólica, a qual produz múltiplas formas de diferença. Entretanto, as características conjunturais e estruturais do sistema capitalista são indispensáveis para a contextualização da compreensão das relações sociais e, no objetivo desta investigação, para a interpretação da relação entre escolaridade e desigualdade. Sobre a desigualdade econômica, com base em pesquisas sobre o vínculo entre renda e escolaridade, Reis e Schwartzman (2009, p.17) afirmam que: “Existe ampla evidência empírica de que a educação é o principal correlato da desigualdade de renda no Brasil, muito mais importante do que outros condicionantes, como a raça, o gênero ou a região de residência das pessoas”. No entanto, a importância dos anos de escolaridade para a renda dos indivíduos não significa que necessariamente o investimento na formação escolar resulte na posterior inserção qualificada no mundo do trabalho. A partir das suas investigações, Pochman (2001) conclui que os empregos disponíveis no mercado de trabalho não exigem, na sua maioria, qualificação elevada. Além disso, o autor analisa que entre os desempregados têm crescido o número de pessoas com maior escolaridade e que isto não resulta numa diminuição significativa dos altos índices de desemprego. Portanto, a elevação do nível de escolaridade não só não tem garantido o emprego como não tem reduzido o desemprego.

A utilização da terminologia exclusão social tornou-se comum em diferentes disciplinas e linhas teóricas, contudo há algumas controvérsias sobre o seu uso. A origem do termo é creditada às análises do francês René Lenoir (apud OLIVEIRA, L. 2008) que propôs que a exclusão não deveria ser analisada no seu aspecto individual, mas sim nos princípios de organização das sociedades modernas. Também se popularizou a partir do trabalho de Alain Touraine (apud OLIVEIRA, 2004)¹¹, na sua tentativa de superar a noção marxista de classes sociais, já que, segundo o autor, nas sociedades contemporâneas as relações sociais passaram a ser mais horizontalizadas.

Ainda segundo Luciano Oliveira (1997), o conceito de exclusão social serve aos mais diversos usos, mas principalmente para se referir a segmentos sociais que estão em alguma posição de desvantagem nas relações sociais. Esta situação pode ser resultado tanto da pobreza material como das discriminações que sofrem as denominadas “minorias”, por motivos étnicos, de gênero ou por deficiência física. Segundo o autor, não se justifica o uso do termo para situações sociais tão diferentes, assim ele propõe a aplicação da noção para aqueles que não têm inserção “no mundo normal do trabalho.” (OLIVEIRA, 1997, p.51).

Para Schwartzman (2007), qualquer análise da sociedade brasileira demonstra que lado a lado convivem o desenvolvimento econômico e a pobreza que afeta milhões de pessoas. Para ele, o conceito de exclusão social também é um tanto indefinido, mas entende que a noção tem uma eficácia política, pois tanto serve para agrupar determinados grupos de interesse como para permitir a superação do simples diagnóstico da pobreza, já que o conceito se vincula com a questão da desigualdade social. Além disso, para o autor o conceito de exclusão é inseparável do de cidadania, portanto, do direito que as pessoas têm de usufruir dos benefícios considerados essenciais.

Mas esta não é visão de autores identificados com o referencial marxista de análise, pois para estes tal conceito não é eficaz para revelar a desigualdade no âmbito das relações capitalistas. Avelino Oliveira (2004) critica a interpretação de Touraine e avalia que o uso da noção de exclusão social só tem sentido explicativo se for associado ao de classe social de Marx, para funcionar como conceito

¹¹ Não há tradução da obra de Alain Touraine sobre este tema, intitulada *Face à l'exclusion*.

descritivo da lógica interna do sistema capitalista. Portanto, não a entende como um novo paradigma social, já que é um conceito que complementa o de classe social e, além disso, a percepção da exclusão social não tem função se não se perceber que a reprodução do capital exige uma inclusão subordinada. O autor ainda indica que muitas análises em educação partem de uma priorização do conceito de exclusão, de forma que o horizonte de superação das condições sociais de desigualdade fica reduzido aos processos de inclusão, sem que se rompa, assim, com a lógica imanente ao modelo que gera a desigualdade.

Também José de Souza Martins (2002) se utiliza do mesmo referencial para criticar o conceito ou noção de exclusão social. Reconhece que é usado tanto por forças sociais conservadoras como transformadoras, neste caso, apesar de indevidamente, para salientar o papel de vítima do excluído perante a exploração capitalista. Para o autor:

O discurso sobre a exclusão é o discurso dos integrados, dos que aderiram ao sistema, tanto à economia quanto aos valores que lhe correspondem. Dificilmente se pode ver nele um discurso anticapitalista, embora ele certamente seja um discurso socialmente crítico (MARTINS, 2002, p.31).

Dedicando-se a uma análise que relaciona a categoria de exclusão social com as lutas dos movimentos sociais, Marlene Ribeiro (1999) problematiza o seu uso e contrapõe o referencial marxista com os referenciais culturalista e durkheiminiano que orientam as análises da “nova questão social” em alguns enfoques da sociologia francesa, como o de Touraine. Essas abordagens, segundo a autora, limitam a compreensão da luta de classes e o entendimento das alternativas solidárias desenvolvidas pelos movimentos sociais populares. Da mesma forma que os dois autores anteriores, a autora avalia que a categoria tem um viés ideológico que desloca a atenção da luta de classes para as políticas públicas compensatórias de inclusão.

Uma análise que procura criticar o uso da noção ou da categoria exclusão social, já que não a considera um conceito analítico, é a de Gaudêncio Frigotto (s/d). Contextualizando a discussão sobre a eficácia do termo para o entendimento da desigualdade na sociedade capitalista, o autor indica que a ênfase nesta noção pode levar as análises a se concentrarem nos efeitos das relações capitalistas e ao reforço de políticas reformistas e conservadoras de inclusão. Para o autor o mais

importante é a perspectiva da emancipação humana mediante a ruptura com as relações capitalistas, que são a causa da antinomia inclusão-exclusão.

Contudo, apesar das inúmeras críticas que o conceito recebe, principalmente nas análises marxistas que apresentei aqui, é comum a sua utilização em estudos críticos sobre a sociedade capitalista e sobre o papel da escolarização neste sistema. Essas perspectivas não desconsideram a lógica de reprodução do capital mas inserem novos aspectos na produção e reprodução da desigualdade, inclusive considerando a cultura e a representação como um elemento importante de interpretação das desigualdades e das diferenças que vão além das oriundas das posições de classe social. Portanto, parece-me que pode ser justificável o seu uso para caracterizar diferentes formas de exclusão ou inclusão subordinada, que não são provocadas muitas vezes pelas posições nas relações de produção. Basta que se defina melhor o recurso para dar conta de uma convivência social bastante diversificada quanto às identidades e às relações de poder.

A partir de uma abordagem interdisciplinar que perpassa os paradigmas sociais (sociedades tradicionais, modernas e pós-modernas) e se utiliza de referências teóricas de renovação da teoria social, Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) discutem a exclusão e a inclusão como fenômenos inseparáveis e multidimensionais para se entender os processos de invisibilidade social na “sociedade de risco”. A partir dos lugares de impacto da exclusão/inclusão (corpo, trabalho, cidadania, identidade e território) e da comparação entre os paradigmas, enfatizam a importância dos novos movimentos sociais para a renovação da agenda política nos diferentes contextos considerados pelos autores (família, escola, prisões, fábrica, igreja, bairro, lazer, etc.) e nos diversos espaços estruturais (do trabalho, da cidadania, doméstico, mercado, comunidade mundial). Portanto, consideram a multiplicidade de inserções sociais e o papel ativo e reflexivo dos indivíduos e grupos para criar sentidos a partir das determinações estruturais. Considerando-se as variáveis sociológicas de classe social, gênero, etnicidade e idade, os autores analisam as características desta fértil produção de identidades no paradigma emergente:

A natureza política dos Lugares é particularmente evidente no paradigma emergente da pós-modernidade/pós-fordismo devido ao facto de que, as tensões parecem ser maximamente activadas. Tal parece ficar a dever-se à natureza sociológica da época e da sociedade em que vivemos, quer dizer, quanto mais sabemos acerca dos processos individuais e sociais, maior é a nossa tendência para construir os guiões da ação social. É este facto que provoca, de uma forma sem precedentes, as tensões entre estrutura e agência (STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES, 2004, p.139).

A referida tensão entre estrutura e agência é um tema crucial na investigação social e também nas teorias que foram elaboradas para se compreender o papel da escola em relação à reprodução ou transformação social e os diversos mecanismos que caracterizam esta reciprocidade. “Os sociólogos tendem a identificar duas funções sociais opostas na educação, a de ser um canal importante de ascensão e mobilidade social, e de ser um mecanismo de reprodução e consolidação das desigualdades sociais” (REIS; SCHWARTZMAN, 2009, p.17).

Não vou discutir estas interpretações, mas apenas fazer menção a uma referência destacada neste debate que é o trabalho de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A Reprodução* (1982). Essa obra teve repercussão especial nas discussões acadêmicas e políticas sobre educação que se desenvolveram no Brasil durante o processo de redemocratização da sociedade brasileira após a ditadura militar. Nesse contexto, o impacto do livro foi marcado por análises contraditórias e, algumas vezes, reducionistas (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001). A teoria¹² insere-se na interpretação da função do sistema educacional na sociedade capitalista, o qual, apesar de aberto e gratuito, realiza na verdade, segundo os autores, uma seleção social. Esta é garantida pela aparência supostamente neutra da carreira e dos exames escolares, que, de fato, não selecionam os mais aptos, mas sim os mais integrados aos valores dominantes, que já possuem o “capital cultural” valorizado e inculcado pelo sistema educacional. Já que o sistema escolar apenas reforça as origens e destinos de classe, cumpre na verdade uma função ideológica. Essa seleção se baseia nos critérios culturais da classe dominante, o “arbitrário cultural dominante”, que é imposto a todos como se não o fosse mediante a “violência simbólica” da ação pedagógica. Esse processo de internalização dissimula os mecanismos ideológicos da reprodução, no qual a origem dos alunos e o capital cultural correspondente tem papel preponderante. Assim, a escola e a universidade,

¹² Apesar da investigação empírica se concentrar no ensino universitário a teoria foi assimilada como uma análise de todo o sistema de ensino.

mediante o fracasso escolar, reiteram a defasagem cultural – do ponto de vista dominante – dos estudantes de classes populares. Contudo, esta função que garante a reprodução das posições de classe e de poder é mascarada pela suposta função técnica que caracterizaria a escola como transmissora de conhecimentos.

Sem ater-me ao profícuo e imenso debate sobre essa teoria, cabe ressaltar neste momento a sua contribuição para o entendimento do fracasso escolar¹³ dos alunos das classes populares como resultado das diferenças de classe social. Essa discussão está presente num amplo espectro de análises críticas sobre o papel da escolarização e sobre os mecanismos que reforçam a desigualdade social no contexto das relações de produção capitalistas. Ao relacionarem escolarização e poder, desvelam a suposta neutralidade da função do sistema escolar e contestam a compreensão técnica e individualizada do fracasso escolar.¹⁴

Numa pesquisa realizada em três escolas de Porto Alegre (RS) – duas públicas e uma particular –, com o intuito de verificar e discutir a eficácia das teorias de reprodução social e cultural, SILVA (1988), investigou as concepções e práticas dos professores de acordo com a classe social dos alunos e identificou diferenças nas atitudes e nas exigências entre a escola privada e as escolas públicas, ou seja, os professores ensinavam conforme o destino preconcebido para seus alunos. Para os alunos de classes populares, o autor constatou que a exigência era menor, já que supostamente não haveria para estes a necessidade de domínio de um conhecimento que não utilizariam, ou porque iriam parar de estudar precocemente ou porque seriam trabalhadores subalternos. “[...] o que realmente distingue essas escolas, no que respeita a processos de reprodução social, é sua distribuição diferencial de conhecimento” (SILVA, 1988, p.15).

No entanto, ainda há outros fatores que podem ser considerados no entendimento da participação dos estudantes das classes populares no processo de escolarização. Esses fatores podem ser analisados do ponto de vista cultural, como

¹³ Para uma análise histórica fundamentada no materialismo histórico da constituição da escola capitalista e das teorias sobre o fracasso escolar, ver PATTO (1993).

¹⁴ “Quando se trata de explicar que a fração da população escolar que se elimina antes de entrar no ciclo secundário ou durante esse ciclo não se distribui ao acaso entre as diferentes classes sociais, fica-se condenado a uma explicação através de características que permanecem individuais, mesmo quando imputadas igualmente a todos os indivíduos de uma categoria, na medida em que não se adverte que tais características só se manifestam na classe social *enquanto tal* na e através de sua relação com o sistema de ensino” (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p.165).

no trabalho de Paul Willis (1991). Para o autor, uma das explicações para a reprodução da divisão social do trabalho, para o fato de que os filhos de operários continuem a trabalhar como operários, é a identificação destes estudantes com a sua origem e, conseqüentemente, a rejeição do modo de vida dos professores ou, de maneira mais geral, da cultura “colarinho branco” que é reforçada pela escola. Tal análise enfatiza o aspecto produtivo da cultura nas relações sociais e o papel ativo dos estudantes nos seus processos de construção de identidades e, portanto, relativiza a noção de condicionamentos sociais. Embora, estes não deixem de existir, os indivíduos não podem ser entendidos como passivos perante determinadas condições, mesmo que as reproduzam.

Também o trabalho de Bernard Charlot (2000) discute a questão do fracasso escolar e a reprodução da desigualdade social mediante a escolarização, sugerindo a abordagem da relação com o saber. Para o autor não existe fracasso escolar como algo que possa constituir um objeto de pesquisa. Existem fenômenos relacionados a ele mas não algo que possa ser denominado como fracasso escolar. O objeto para entender esses fenômenos seria então o saber e os diferentes sentidos atribuídos a ele pelos estudantes. O autor critica as assertivas comuns das teorias que relacionam o fracasso escolar à origem social ou às deficiências socioculturais, e propõe o uso de uma sociologia do sujeito que o entenda como ativo frente aos condicionamentos. Além disso, pensa que uma leitura positiva da realidade social pode apontar o que acontece com o sujeito para que determinada condição se produza, ao contrário de uma leitura negativa que o entende por aquilo que ele não tem. Num outro trabalho, no qual investiga os sentidos do saber para alunos de periferia, Charlot (1996) conclui que existem diferentes visões sobre este entre os estudantes em questão. Contudo, a relação desses com a escola é definida mais pela possibilidade de futuro profissional do que por uma relação com o saber, devido às suas condições de vida. Para o autor: “As relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 1996 p.62).

A discussão sobre os conceitos de exclusão social e de fracasso escolar é realizada por SPOSATI (2000) no sentido de relativizar estes conceitos, indicar índices mais realistas para se analisar a desigualdade social nas áreas urbanas e desenvolver políticas para enfrentar o que ela denomina de “fracasso premeditado”. Portanto, como definir quem é excluído? Como definir os casos de fracasso escolar?

Alguém que terminou o ensino fundamental aos dezoito anos é alguém que pode se considerar incluído? Embora haja alguns questionamentos ao uso do termo exclusão, conforme a autora, este é importante para alargar a compreensão sobre a cidadania, para além das questões econômicas.

A exclusão social refere-se a toda uma gama de características e valores culturais, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações sociais de convívio – que não necessariamente passam pela pobreza (SPOSATI, 2000, p. 30).

Apesar de todas as análises que procuram relacionar o fracasso escolar que afeta as camadas populares da população brasileira com o quadro mais amplo da desigualdade social que caracteriza a sociedade capitalista, em muitos estudos ainda predomina uma visão que individualiza o problema e explica-o a partir das dificuldades de aprendizagem. Um levantamento sobre as teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da USP, concluiu que: “Um dos aspectos pregnantes da produção examinada é a continuidade de pesquisas do fracasso escolar que o concebem em chave psicologizante” (ANGELUCCI et al., 2004, p.63).

Contudo, já se desenvolveram inúmeras análises que procuram identificar na escola e na sociedade as causas principais dos altos índices de evasão e repetência presentes na escolarização pública. Segundo Miguel Arroyo (1986, p.27): “As escolas onde as taxas atingem índices mais elevados são as escolas rurais e das periferias urbanas, as escolas freqüentadas pelas camadas populares”. No mesmo texto, o autor critica as abordagens de cunho psicopedagógico presentes nas investigações sobre o fracasso escolar e, portanto, ressalta os fatores intra-escolares na explicação deste condicionamento imposto pela sociedade capitalista aos estudantes dos setores populares, que reproduz a divisão social do trabalho e lhes impõem o destino de trabalhadores manuais ou desqualificados. Um dos aspectos destacados nessa análise, sobre a forma como a escola reforça a reprodução deste suposto destino de classe, é a visão dos professores sobre os alunos das classes populares: “O aluno é concebido como carente, atrasado, doente, lento para a aprendizagem, fraco, sem bagagem intelectual e sem herança cultural”(ARROYO, 1986, p.30).

Nesse sentido, é importante também outra contribuição de Miguel Arroyo (2000) que critica o caráter seletivo e excludente do sistema educacional brasileiro – no fundo uma reprodução do fracasso social. O autor sugere que este problema é resultado do sistema seriado, dos currículos gradeados e divididos em disciplinas e das exigências exageradas de determinados saberes e competências que, para instrumentalizar para a inserção no mercado de trabalho, priorizam o sentido utilitarista e credencialista da educação básica. Mesmo a concepção progressista em educação, sustentada numa visão democrática de socialização do conhecimento para as camadas populares, tem se imbricado com a concepção utilitarista e credencialista. Segundo Miguel Arroyo, não há soluções fáceis em educação para resolver a questão da inclusão social e da cidadania dos setores populares, por isso propõe um entendimento mais amplo das noções de fracasso e de exclusão.

Confundir sucesso/qualidade com aprovação, e fracasso com reprovação é uma miragem, um engano. Garantimos, inclusive, aos aprovados e bem sucedidos, que o tempo de escola contribua para seu direito ao desenvolvimento como seres humanos? Em outros termos, preocupar-nos com o fracasso pensando que o sucesso garante o direito à educação, à cultura e ao desenvolvimento humano devidos é uma forma de nunca equacionar devidamente o fracasso? (ARROYO, 2000, p.34).

A maneira como opera a lógica excludente nos rituais escolares é importante para se entender algumas causas da evasão e, no caso deste projeto de pesquisa, para orientar teoricamente a discussão sobre como estes elementos podem aparecer no discurso dos alunos sobre as suas trajetórias escolares, nas representações que fazem da sua experiência anterior de ruptura dos seus processos de escolarização e, especialmente, da experiência no PROEJA. Assim, tanto os fatores externos como internos à escola são importantes para a compreensão do fracasso escolar. “Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tendendo explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais” (FREITAS, 2007, p.971).

Um tratamento analítico da diferença entre os fatores intra-escolares e extra-escolares foi proposta por Alceu Ferraro (2004). O autor se utiliza das noções de inclusão na escola, exclusão da escola e exclusão na escola. Essa última, que ocorre mediante os mecanismos de reprovação e repetência, é o problema mais grave do sistema de educação básica desde o ensino fundamental. Contudo o autor

indica que a exclusão da escola, que considera tanto o não acesso quanto a evasão, não é um problema resolvido, pois as taxas de não frequência até os 7 anos e a partir dos 13 anos passam de 10%. Essa análise não considera que a expansão do percentual da população em idade escolar que se matricula no ensino fundamental signifique, por si só, uma ampliação da inclusão social¹⁵, devido aos mecanismos que operam no interior da escola e que o autor relaciona com a reprodução do padrão de desigualdade da sociedade brasileira. “Concluindo, pode-se dizer que não há como não reconhecer à escola brasileira a sua eficiência e eficácia como máquina de exclusão escolar”(FERRARO, 1999, p. 58). Para este autor, o uso do termo exclusão se justifica já que este insere uma mudança na visão, tanto acadêmica como política, sobre os processos que caracterizam o fracasso escolar.

Essa também é a concepção que embasa uma pesquisa sobre a exclusão escolar numa rede pública municipal de ensino a partir de fontes quantitativas e qualitativas. Para Del Pino et al.(2008, p.5): “O uso da categoria exclusão tem o mérito de contribuir para denunciar a intolerância para com a diferença, a perda de direitos conquistados pela instituição do Estado de Bem-Estar social e, no limite, a perda do direito a ter direitos”. Esse trabalho também reforça a idéia de que a escola tem produzido a exclusão escolar mediante a repetência, entendendo-a como um problema do aluno e não do próprio sistema escolar.

Idéia semelhante é expressa num estudo sobre o problema da repetência, que tem o objetivo de indicar os erros que se cometem nos levantamentos estatísticos sobre a evasão escolar. Ribeiro (1991, p. 18) assim se manifesta sobre o tema:

Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma *natural*. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil.

¹⁵ Na sua pesquisa sobre o estado da arte na investigação sobre o fracasso escolar, Angelucci et al., se referem aos estudos que questionam determinadas idéias comuns no cotidiano escolar como: “[...] a alardeada ‘democratização da escola’ pela simples passagem dos excluídos do direito à formação escolar à categoria de incluídos nos prédios escolares”(2004, p. 64).

O que também aparece nessas pesquisas é a importância das análises qualitativas como também a constatação do avanço e da necessidade de estudos de caso (DAMIANI, 2006). Alceu Ferraro (2004, p.63) ressalta que para uma melhor compreensão do problema se faz necessário: “Estudos em plano ‘micro’, em nível de escola, de turma..., com atenção especial à fala dos próprios excluídos, [...]”. Sobre as pesquisas qualitativas sobre o tema, Angelucci et al. (2004, p.65) afirmam que:

[...] são cada vez mais freqüentes pesquisas a respeito do fenômeno do fracasso escolar que, de fato qualitativas, centram-se no estudo de poucos casos, e têm como material de campo entrevistas com os vários participantes da vida escolar, nas quais eles deixam de ser objetos e passam a sujeitos que participam ativamente da produção do conhecimento que resulta da pesquisa.

Mas tão importante quanto considerar os fatores que produzem o fracasso escolar entre as classes populares é se perguntar sobre os fatores que podem contribuir para o sucesso escolar destes estudantes.

Sobre essa questão, ao discutir as teorizações sobre educação nas sociedades modernas e referindo-se ao pensamento de Antonio Gramsci e a sua visão positiva sobre o papel da escola, da qual este intelectual marxista foi um beneficiário, Pateman (1996, p. 235), enfatiza a possibilidade deste viés de investigação:

O caso de Gramsci também deveria servir para nos tornar conscientes de que, se os sociólogos em geral têm-se ocupado em explicar por que as crianças fracassam na escola, existe também outra interessante questão de pesquisa, que deseja saber por que certas crianças que deveriam, por todos os padrões sociológicos, efetivamente fracassar tiveram sucesso nas circunstâncias mais improváveis. Existem muito poucos sistemas de escolaridade que não tenham como se orgulhar de seus meninos pobres que obtiveram sucesso, e uma abordagem biográfica do estudo do seu sucesso pode fazer ressaltar fatores desprezados nas abordagens macrosociológicas do estudo da educação.

Um estudo realizado sobre essa questão, a partir do método biográfico e da teorização de Pierre Bourdieu, é o de Jailson de Souza e Silva (2003), que investigou a trajetória de jovens estudantes de classes populares até a universidade. O autor considera que é importante a referência da desigualdade para entender alguns condicionantes do sucesso escolar, mas salienta que esta visão não permite a consideração de outros fatores fundamentais para se entender as estratégias escolares. O método utilizado pelo autor permitiu o aprofundamento sobre as

experiências, representações e estratégias utilizadas por estes estudantes e suas famílias nas suas vidas a partir das suas redes de relacionamento, o que lhe permitiu analisar uma série de variáveis que são importantes para se compreender os fatores que contribuem para o investimento escolar. Portanto, identificou três categorias de análise (inteligência institucional, escola como necessidade e identidades e pertencimentos) e a partir destas uma série de condições que influem no maior ou menor investimento escolar. Não vou descrevê-las, no entanto, cito alguns exemplos que dão uma idéia da riqueza da análise. Ao analisar a adaptação que a escola exige mediante uma inteligência sobre as regras do jogo nesta instituição, o autor indica que o investimento da família é diferente, por exemplo, de acordo com as representações que os pais têm sobre as competências dos filhos a partir do comportamento cotidiano destes, ainda mais, quando esta representação é reforçada pela escola. Varia também de acordo com a ordem de nascimento dos filhos, pois o autor identificou uma postura mais exigente em relação à escola para com os primogênitos. Mas estas não são as únicas, o investimento dos pais depende de outros fatores como gênero, relacionamento entre os pais, parentes, etc. que revelam o estabelecimento de valorações diferentes em relação aos filhos. Assim, o referido autor discorda do que chama de juízo hegemônico no campo pedagógico brasileiro que é considerar a escola como grande responsável pela exclusão dos alunos dos setores populares, já que haveria uma contradição entre as suas exigências e as práticas sociais dos estudantes de origem popular. Embora, entenda a parcela de culpa da instituição, afirma o papel da escola como um espaço no qual a prioridade é a produção, mas principalmente a difusão sistematizada de conhecimentos e reconhece que isto exige desenvolvimentos e classificações que podem atuar como barreiras estruturais aos estudantes de setores populares. Mas, segundo o autor:

Considerar, entretanto, que o estabelecimento de uma maior consonância entre a escola e os setores populares é uma tarefa apenas da escola é uma absolutização. Da mesma forma, acreditar que os juízos e limitações objetivas presentes no jogo escolar são os geradores, isoladamente, da saída precoce de muitos alunos dos setores populares é um reducionismo. O posicionamento tem como premissa uma percepção dos alunos de origem popular como se estes fossem vítimas passivas de um sistema educacional monolítico, dominado por uma autonomia absoluta que a retira do espaço social (SILVA, 2003, p.146).

Uma das referências utilizadas pelo autor acima citado é Bernard Lahire (2008), que também investiga o tema da desigualdade escolar e os motivos do sucesso dos estudantes de origem popular mediante trabalhos de investigação empírica com crianças em seu ambiente familiar. Para esse autor, a compreensão tanto do fracasso como do êxito escolar precisam ser compreendidos como resultado da relação entre determinadas características familiares e os contextos econômicos, sociais, culturais e as vivências escolares em certos períodos de tempo (LAHIRE, 2004).

Procurei neste capítulo analisar as diferentes visões sobre a categoria exclusão social e a sua relação com o fracasso escolar em abordagens que consideram os diferentes fatores que podem contribuir tanto para a exclusão quanto para o êxito escolar dos estudantes dos setores populares. A utilização da noção de exclusão social, entendida na sua submissão à produção da desigualdade nos moldes da sociedade capitalista e nas diversificadas formas de identificação e diferença que se multiplicam na contemporaneidade, pode ser um recurso analítico e político de compreensão das relações de poder. Na investigação da reciprocidade entre desigualdade e escolarização o conceito de exclusão é importante para analisar os múltiplos fatores intra e extra-escolares que se mesclam nas trajetórias dos estudantes de origem popular e, assim, relacionar indivíduo e sociedade na interpretação das relações sociais.

No caso da investigação que estou propondo, a investigação das representações dos estudantes excluídos do PROEJA, por ser um curso de educação de jovens e adultos, é provável que um número considerável destes alunos tenha tido mais de uma interrupção na sua trajetória escolar. Além disso, são predominantemente alunos de classes populares, ou seja, fazem parte da população mais afetada pelo que se denomina de fracasso escolar, aqui entendido, a partir da noção mais ampla de exclusão social

Assim, essas são noções, categorias, conceitos que precisam ser discutidos e problematizados no âmbito da compreensão da produção da desigualdade social na sociedade capitalista e na sua relação com a desigualdade produzida na escola.

5. As mudanças recentes nas políticas de educação profissional

O objetivo desta seção é analisar as políticas de educação profissional e tecnológica, especialmente nas suas conseqüências para o ensino técnico-profissionalizante de nível médio. Para tal, não se faz necessário um resumo histórico da constituição do ensino profissional na história da educação brasileira¹⁶, pois, para as pretensões analíticas desta dissertação, basta a compreensão das diretrizes que embasaram tais políticas nos últimos governos. Na última parte desta seção, identifico algumas contribuições de Stephen Ball que considero pertinentes para a investigação de políticas.

5.1. O Neoliberalismo e o Decreto n.º 2.208/1997

O PROEJA surge como proposta governamental no contexto das modificações provocadas pelo Decreto n.º 5.154/2004 que extinguiu o Decreto n.º 2.208/1997. Esse último constituiu-se na grande intervenção do governo de Fernando Henrique Cardoso na educação profissional, tanto que as substanciais alterações que tal legislação provocou foram denominadas genericamente pelo termo “reforma”. Assim, o entendimento das atuais discussões que envolvem o ordenamento da educação profissional e a análise do PROEJA exige o contraste desses dois decretos acima mencionados. Como forma de se pensar, não só as diferenças de concepção de educação profissional entre governos de distinta orientação ideológica, mas também os diversos interesses que perpassam as disputas por hegemonia e a definição do uso dos recursos públicos para o financiamento de tal modalidade de ensino.

Utilizo a noção de hegemonia elaborada por Gramsci a partir da tradição marxista, contudo, este reinterpreto a relação entre estrutura e superestrutura, ou seja, não compreendia a segunda apenas como um reflexo da primeira. Tal entendimento foi crucial para que valorizasse as disputas ideológicas na luta pelo poder e redefinisse a interpretação das relações entre Estado e sociedade civil, nessa perspectiva de investigação. Na sua concepção, a hegemonia é a

¹⁶ Para uma síntese da história da educação profissional ver Santos (2000).

preponderância de um grupo ou classe sobre a outra e é tanto força, dominação, coerção como consenso, consentimento, persuasão. São pólos interdependentes e indispensáveis para se entender as relações de poder, de maneira, que no constante processo de disputa e de manutenção da supremacia, nos diferentes contextos históricos, se alterna a ênfase entre um e outro. Conforme Cury (1989, p.48):

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral.

As decisões sobre o papel do Estado e as políticas públicas no período analisado neste projeto de pesquisa foram fortemente influenciadas pela agenda neoliberal que orientava a economia mundial e, conseqüentemente, os organismos internacionais de financiamento. A relação entre o governo FHC e o neoliberalismo é evidente e este é um tema bastante enfatizado nas análises sobre o tema.

Tal concepção econômica já se manifestava antes de seu governo¹⁷, embora já tardiamente em comparação com as principais potências econômicas do capitalismo – com efeitos desiguais em cada país –, como é comum na periferia do sistema. Contudo, no seu governo a influência do neoliberalismo vai se manifestar mais efetivamente na reforma do Estado e nas políticas públicas.

A predominância da lógica do mercado capitalista na regulação das relações sociais e na redefinição do papel do Estado, que embasam os princípios neoliberais, configuram uma reação ao contexto criado pelo Estado de Bem-Estar Social – também denominado de Estado Providência ou *Welfare State* –, que, no contexto da Guerra Fria, havia garantido estabilidade econômica e política aos países centrais do capitalismo ao incumbir o Estado de regular a economia e abrandar as desigualdades provocadas pelas relações capitalistas (GIDDENS, 1999). Além disso, este modelo se constituiu na forma hegemônica de enfrentamento das conseqüências da crise mundial do capitalismo deflagradas a partir de 1973. Nesse sentido, o neoliberalismo prevê a diminuição dos gastos sociais e dos impostos que

¹⁷ Desde o governo de Fernando Collor de Mello a influência dos princípios neoliberais já se fazia presente mediante iniciativas de abertura comercial e do programa de privatização das empresas pertencentes ao Estado do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) denominado de Programa Nacional de Desestatização (ALVES, 2002).

os sustentam e, nesta concepção, prejudicam a atividade produtiva e consequentemente o desenvolvimento econômico. O Estado deveria, assim, diminuir o seu tamanho e reestruturar as suas funções, para tornar-se mais eficiente, menos burocrático e menos rígido na regulamentação das atividades econômicas e das relações de trabalho (ANTUNES, 2002). Portanto, do ponto de vista das contradições entre capital e trabalho, o neoliberalismo constitui-se numa estratégia eficaz de desestruturação das políticas sociais engendradas pelo *Welfare State* e do poder de interlocução dos sindicatos de trabalhadores, que, com suas demandas, também estariam limitando o livre desenvolvimento do capital.

A abertura comercial, a desregulamentação das relações econômicas, a supressão de direitos sociais e as privatizações são medidas que resultam da revisitada noção liberal de um mercado auto-regulado que permita o livre comércio e a competição internacional num contexto de globalização, de revolução tecnológica e de acumulação flexível (HARVEY, 1993), no qual, o Estado deve ser mínimo. Contudo, esta é uma noção que precisa ser relativizada quando observamos os seus efeitos concretos.

Ao analisar os diversos aspectos (econômico, político, social e cultural) envolvidos na interpretação das características e das consequências da globalização, Boaventura de Souza Santos (2005) identifica aspectos hegemônicos e contra-hegemônicos neste processo e considera que esta ocorre em diferentes graus de intensidade conforme o aspecto que se analise. Questiona, por exemplo, a idéia de Estado mínimo ou fraco e conclui que este é o consenso neoliberal mais contraditório.

É que o “encolhimento” do Estado – produzido pelos mecanismos conhecidos, tais como a desregulação, as privatizações e a redução dos serviços públicos – ocorre no final de um período de cento e cinquenta anos de constante expansão regulatória do Estado. Assim, como referi atrás, desregular implica uma intensa actividade regulatória do Estado para pôr fim à regulação estatal anterior e criar as normas e as instituições que presidirão ao novo modelo de regulação social. Ora tal actividade só pode ser levada a cabo por um Estado eficaz e relativamente forte. Tal como o Estado tem que intervir para deixar de intervir, também só um Estado forte pode produzir com eficácia a sua fraqueza (SANTOS, 2005, p.42).

Como foi a partir de um contexto de globalização econômica no qual as idéias neoliberais tiveram um papel preponderante na condução da economia mundial – e repercussões desiguais conforme o contexto nacional, regional e local –,

se faz necessária a consideração crítica destas orientações, privilegiadas pelos organismos econômicos internacionais, para se analisar as políticas implantadas pelos governos nacionais, como é o caso da política aqui em questão.

Se a força dos pressupostos neoliberais não é a mesma na comparação entre os contextos dos governos FHC e Lula – esta influência será tratada mais tarde neste texto –, na condução da política de educação profissional e tecnológica ambos foram condicionados, de formas diferentes, por estas idéias, ambos negociaram com agências de financiamento internacional e ambos legislaram mediante decretos. Portanto, a noção de um estado mínimo, embora seja indispensável para se entender a conjuntura, precisa ser relativizada conforme sugere Boaventura de Souza Santos. Não foi um Estado fraco, nos casos das políticas aqui analisadas, que teve capacidade de alterar a normatização referente ao ensino técnico-profissionalizante. Essas intervenções estatais exemplificam, entre outras ações governamentais, a complexidade desta questão¹⁸.

O Decreto n.º 2.208/1997 foi o caminho encontrado pelo governo FHC, depois que as tentativas de concretizar as suas propostas para a educação profissional esbarraram nas dificuldades em aprovar no Projeto de Lei 1.603/1996 no Legislativo, já que este enfrentou uma forte contestação dos setores ligados ao ensino público e recebeu várias emendas no Congresso Nacional. Após a aprovação da LDB (Lei 9.394/1996) o governo retirou o PL e, como tinha maioria no Congresso, se utilizou do recurso do decreto para implantar a política de acordo com as suas intenções, pois este só pode ser aprovado ou rejeitado.

O Decreto n.º 2.208/1997, que regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB aprovada em dezembro de 1996, dividiu a educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, acabou com a equivalência entre ensino médio e ensino técnico e tornou a formação mais flexível a partir da estruturação do ensino em módulos e do currículo baseado no desenvolvimento de

¹⁸ O PROER (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional) é um exemplo da intervenção do Estado na economia. O governo FHC, através do banco Central, adotou em 1995 uma série de medidas que visavam a evitar a quebra das instituições financeiras, que perderam os ganhos provocados pelos altos índices de inflação, e preservar a confiança da sociedade no sistema bancário, garantindo assim a estabilidade econômica e o controle da inflação que haviam sido conquistados pelo Plano Real. Esta discussão ganha contornos ainda mais contraditórios com a recente crise do mercado financeiro que provocou a retração da economia em âmbito mundial e a falência de empresas, as quais foram socorridas, em diferentes países, com recursos públicos disponibilizados pelo Estado.

competências. Para que as instituições federais de ensino implantassem a reforma, o governo condicionou o repasse de verbas à adesão ao PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), que foi resultado de um convênio entre o governo brasileiro e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), o qual previa a redução de vagas no ensino médio nas instituições federais de ensino. Além disso, o decreto determinava a ampliação e diversificação da oferta de cursos nos três níveis de ensino, o desenvolvimento de estudos de mercado para sintonizar os currículos com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos, o acompanhamento do desempenho dos formandos, o reconhecimento e a certificação de competências adquiridas fora da escola e a abertura do modelo de gestão¹⁹ (IGNÁCIO, 2000, p.184). A justificativa era que o alto custo das escolas técnicas não servia prioritariamente à formação profissional, já que, em busca de ensino gratuito de qualidade, os estudantes de classe média ingressavam nas instituições federais de ensino profissional com o objetivo de se preparar para o vestibular. Sobre a relação entre neoliberalismo e política educacional no governo FHC, Gama (2004, p.70), diz o seguinte:

Toda a política implantada nos dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso perseguiria, apoiado em projetos do Banco Mundial, um modelo gerencial de acordo com os mecanismos típicos de mercado (...) dentro do quadro de globalização da economia e com o processo de reestruturação produtiva em curso, o governo buscou assim, dar nova configuração à educação. Nesse sentido, ganhou destaque a formação profissional, devido a sua importância estratégica na busca por qualificação e re-qualificação exigidas pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

No entanto, é contestável o argumento de que o modelo de educação profissional que resultou do Decreto n.º 2.208/1997 seja o mais adequado ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, já que o ritmo acelerado de aplicação das inovações tecnológicas no setor produtivo exige um trabalhador com uma sólida base de conhecimentos teóricos, formação esta que não seria garantida por tal legislação, principalmente porque estabeleceu o caráter independente entre a educação profissional e o ensino médio. Assim, a separação da educação propedêutica da educação profissional pode ser interpretada como uma concepção

¹⁹ Recomendações semelhantes do governo para o setor já estavam presentes no documento 'Planejamento Político Estratégico - 1995/1998', que indicava, inclusive, a necessidade de parcerias para financiar a gestão da rede federal de educação tecnológica (CUNHA, 1995, p.18).

que desvincula o saber teórico do saber prático e que, portanto, resgata a concepção taylorista-fordista de processo de trabalho, baseada na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. A partir da visão dos consultores do Banco Mundial (ex-BIRD) as competências poderiam ser desenvolvidas de forma mais eficiente no ambiente das empresas (OLIVEIRA; PÁDUA, 2000).

Ao descrever as características das mudanças introduzidas no mundo do trabalho pela globalização e pela reestruturação produtiva, Acácia Kuenzer (2005, p.32) indica algumas das capacidades intelectuais que são exigidas na qualificação do trabalhador para que este se integre de forma competente a um modelo de produção flexível, todavia, faz uma importante diferenciação sobre a relação entre formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades da produção e do consumo, e em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, uma grande massa de excluídos cresce a cada dia, como resultado do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação.

Portanto, num contexto econômico no qual o neoliberalismo orienta a relação entre a sociedade e o Estado e no qual as agências financeiras internacionais têm papel importante na avaliação e na definição das políticas públicas aplicadas nos países em desenvolvimento, têm-se, entre outras conseqüências, uma diminuição dos gastos governamentais com políticas sociais. Por outro lado, a reestruturação produtiva e as mudanças tecnológicas alteram a demanda por trabalho e qualificação, convivendo assim, nesse modelo de acumulação capitalista e de divisão internacional do trabalho, formas diversificadas de organização da produção, de qualificação e de contratação. Nessas circunstâncias não se prioriza o investimento em educação que tenha o objetivo de democratizar o ensino médio profissional, pois a prioridade seria o ensino fundamental²⁰. Portanto, o resultado das transformações do mundo do trabalho

²⁰ “O conteúdo do ‘Planejamento Político Estratégico 1995/1998’ é embasado, por exemplo, em inúmeros documentos do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, e do BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, que reiteram que o Governo federal deve-se preocupar em alavancar a educação de nível fundamental e que não pode despendar tantos recursos

sobre as políticas de educação profissional pode não ser uniforme, já que convivem, às vezes de maneira muito próxima, qualificação e precarização do trabalho. “Posto isso, não se pode afirmar que o modelo de acumulação flexível tem um caráter qualificador em relação ao tipo de força de trabalho, pois só funciona em combinação com a exclusão e a precarização” (DEL PINO, 2007, p.7).

Tanto a reestruturação do papel do Estado como a reestruturação produtiva do sistema capitalista, e as diversificadas e contraditórias formas de trabalho que daí resultam, são então indispensáveis para se compreender os motivos da reforma provocada pelo Decreto n.º 2.208/1997. Nesse sentido, a intenção seria diminuir ainda mais a responsabilidade do Estado com a formação profissional, embora ainda disponibilizando os recursos, e priorizar assim, o estímulo à participação da iniciativa privada em parcerias com o setor público. Além disso, como a Constituição Federal estabelece que o ensino médio seja responsabilidade dos governos estaduais, havia o entendimento de que a intenção do governo seria desvincular-se da oferta deste nível (LOBO, 2008).

O que está em questão é a reprodução da “dualidade estrutural” que caracteriza a história da educação brasileira na oferta de ensino básico. A separação entre formação técnica e formação intelectual, entre fazer e pensar, entre trabalho manual e trabalho intelectual. A “dualidade estrutural” se refere à história da educação brasileira, mas a origem desta fratura da formação é resultado das próprias características do modo de produção capitalista (RODRIGUES, 2005). Quando se analisa a separação entre formação propedêutica e formação técnica que caracteriza historicamente a concepção de educação do sistema educacional brasileiro, e que foi reforçada pelo Decreto n.º 2.208/1997, não podemos desconsiderar que esta visão reproduz a divisão social do trabalho e limita a equalização das oportunidades educacionais, já que aos estudantes de classes populares bastaria um ensino técnico voltado para a inserção no mercado de trabalho.

com a sua rede de escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs. Além disso, começa-se a repetir o discurso de que a Rede Federal não cumpre a sua função, pois, em vista de sua qualidade elevada, torna-se atrativa para as elites” (PORTO JÚNIOR, 2007, p.62).

É contra essa concepção que se articularam, por exemplo, nas discussões sobre a última LDB e na resistência ao Decreto n.º 2.208/1997, movimentos de defesa da educação pública e de apoio a um ensino que tenha como inspiração a superação da histórica dualidade estrutural. Estas alianças, que agrupam diferentes movimentos sociais e que se apóiam na produção acadêmica de vários intelectuais que são importantes referências nos debates sobre o tema, têm em comum a postura crítica à desigualdade da sociedade capitalista, ao tipo de escolarização que reproduz essas desigualdades e consideram que estas contradições só serão plenamente superadas num outro modelo de sociedade. Além disso, com base no referencial marxista, defendem uma educação politécnica²¹ e confrontam a idéia de que a escolarização possa garantir a inserção no mercado de trabalho e, portanto, discordam da “formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.15).

5.2. O Decreto n.º 5.154/2004: continuidade ou ruptura na política de educação profissional?

Os movimentos sociais e os intelectuais que participam dos debates sobre políticas de educação profissional, e que, de diferentes formas, estiveram mais ou menos envolvidos com as articulações políticas de esquerda que formaram as alianças que sustentaram o nome de Lula, tiveram também alguma influência no governo. Portanto, a política deste governo na referida área foi de alguma forma baseada nas posições que citei no fim da parte anterior deste trabalho. Descreverei algumas destas análises para situar as disputas relativas ao Decreto n.º 5.154/2004²², proposto pelo governo Lula e aprovado em 23 de julho de 2004, o qual revogou o Decreto n.º 2.208/1997.

Entre estes setores fica clara a decepção com os rumos da política de educação profissional e tecnológica do governo Lula, embora reconheçam os avanços que foram permitidos pela revogação do decreto anterior. As diferentes posturas em relação ao Decreto n.º 2.208/1997 são indicadas por Porto Jr. (2007).

²¹ Para uma revisão crítica do uso deste termo há o artigo de Paolo Nosella (2007).

²² As propostas do governo Lula para esta política estão explícitas no documento que o Ministério da Educação publicou em dezembro de 2003, “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, que tem como base a crítica ao Decreto 2208/1997 (LOBO, 2008, p.71).

Além daqueles que queriam apenas uma alteração mínima da legislação em vigor na época, havia ainda um grupo que pretendia a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e outro que, além disto, queria a promulgação de um novo decreto. Sob a pressão de vários grupos de interesse o governo decidiu-se pela terceira opção. A avaliação de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1) é de que:

Ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitaram e deixam mais claro que o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras.

Apesar de permitir a volta do ensino integrado, a flexibilidade da oferta que se expressa na possibilidade do concomitante e do subsequente²³, é criticada pelos autores acima citados. Na avaliação de Porto Jr (2007) o Decreto é o resultado do embate entre os defensores de uma visão mercadológica do ensino, ligados à defesa do decreto anterior, e os defensores da educação pública. No entanto, indica a ausência de uma política de governo e chama de “permissividade” a existência da oferta nas formas concomitante e subsequente, que foram garantidas pelo respectivo decreto.

A flexibilidade da oferta também é criticada por Acácia Kuenzer (2006) que entende o Decreto n.º 5.154/2004 como consequência de uma “acomodação conservadora” que agradou tanto aos interesses das instituições públicas, que vendem cursos para o próprio governo, como aos das instituições privadas, que podem preencher o espaço deixado pela extinção de ofertas públicas. Segundo a autora, as concepções dos dois decretos se baseiam na parceria entre o setor privado e o setor público, o qual repassa os recursos mas não controla efetivamente o seu uso e nem verifica a qualidade do serviço oferecido pelas instituições privadas, já que estas prestam contas mediante relatórios “meramente formais”²⁴. A existência de uma política pública não-estatal, segundo a autora, caracteriza, na verdade, uma

²³ Concomitante: fazer o Ensino Médio e o curso técnico em cursos diferentes mas ao mesmo tempo. Subsequente: cursar o técnico após ter concluído o Ensino Médio.

²⁴ Um exemplo desta falta de controle do uso privado de verbas públicas está nesta reportagem: “Escolas técnicas financiadas com dinheiro público, que deveriam atender alunos gratuitamente, viraram prédios vazios e faculdades privadas ou até edifícios nunca construídos. A conclusão é de fiscalização do Ministério da Educação no PROEP”. (Programa de Expansão da Rede Profissional) que funcionou de 1998 a 2007 (FOLHA ON LINE, 2009).

ausência de política pública, fato que é velado pela diversificação de projetos de educação profissional.

A referida autora analisa as políticas de educação profissional em compasso com a realidade vivenciada pelos trabalhadores numa cadeia produtiva específica, a do setor coureiro-calçadista. Tal investigação me parece importantíssima, pois possibilita uma visão mais ampla e fundamentada das mudanças do mundo do trabalho e das experiências dos trabalhadores. Estas comparações são a base para que ela indique a convivência entre uma “exclusão includente” no mercado de trabalho e uma “inclusão excludente” no âmbito do sistema educacional e da educação profissional.

Portanto, as conclusões deste trabalho indicam questões importantes para se discutir o cenário das políticas de educação profissional nos últimos anos, embora, como observa Kuenzer (2006), algumas políticas ainda sejam muito recentes para que se produza uma análise histórica. Contudo, a autora indica alguns aspectos que revelam a continuidade desta política: a ênfase no favorecimento ao setor privado e a “destruição progressiva” das ofertas públicas; a redução da proposta de integração entre a formação propedêutica e a formação profissional à mera retórica, já que esta carece de investimentos por parte do governo; a falta de compromisso da maioria dos projetos com o acesso ao conhecimento sobre o trabalho; a priorização do conhecimento tácito em relação ao conhecimento técnico-científico e sócio-histórico; a pulverização de iniciativas de formação e a duplicação de recursos, que revela uma escolha por ações populistas ao invés de uma proposta orgânica de política de Estado.

A fragmentação das políticas de educação profissional, que se manifesta em inúmeras iniciativas que envolvem diferentes setores do governo e da sociedade, é um dos problemas centrais apontados pelos estudiosos da questão. Por exemplo, Grabowsky (2005), que coordenou uma pesquisa sobre financiamento da educação profissional, em entrevista concedida à revista do Ministério da Educação, aponta existência de muitos programas e projetos emergenciais (cursos profissionalizantes de qualificação, formação, treinamento e educação continuada) e a conseqüente desarticulação e sobreposição de ações nesta área. Eis o que diz o autor:

A quantia que toda a sociedade gastou com o ensino técnico passou dos 30 bilhões, em 2003, uma cifra descomunal se levarmos em conta que o orçamento total do MEC, no mesmo ano, não chegou a R\$ 18,1 bilhões, para todos os níveis de ensino. O problema é que esse valor está pulverizado em um sem-fim de projetos e programas espalhados nos ministérios, estados, municípios, promovidos pela iniciativa privada, pelo Sistema S e por instituições da sociedade civil (GRABOWSKY, 2005, p.3).

A fragmentação das políticas de educação profissional também é demonstrada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a). Para estes autores, que esperavam que as discussões acadêmicas sobre o tema fossem apropriadas pelas políticas públicas, a política de educação profissional do governo Lula é um dos exemplos de como este frustrou as expectativas de mudanças estruturais que poderiam ocorrer na sociedade brasileira.

Os autores argumentam que a opção por um novo decreto que revogasse o anterior ocorreu pelo reconhecimento de que os setores conservadores poderiam fazer valer seus interesses no parlamento caso se optasse pela regulamentação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou por uma lei específica para a educação profissional. Portanto, essa opção garantiria a oferta de ensino integrado. Esse novo decreto garantiria a pluralidade já existente e seria um dispositivo transitório que poderia mobilizar a sociedade civil em torno de um ensino médio unitário e politécnico. Contudo, a mobilização esperada pelos autores e pelos setores sociais que apoiavam tal proposta não ocorreu. Assim, ao invés de uma priorização da integração entre a educação básica e a educação profissional, houve a continuidade da fragmentação que tem caracterizado estas políticas, preferencialmente direcionadas aos programas focais e contingentes que se limitam à aprendizagem profissional. Além disso, salientam que o MEC passou por uma reestruturação que separou a política de ensino médio da política de educação profissional. Portanto, o governo Lula, apesar de voltar a conceber o ensino integrado, não teria assumido os esforços necessários a sua expansão na rede federal e nas redes estaduais, tanto os de investimento financeiro como os de concepção de educação profissional, o que exigiria, segundo os autores, o encaminhamento ao Conselho Federal de Educação de uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, o governo, ao deixar para o Conselho Federal de Educação a elaboração das adaptações ao novo decreto, que resultaram no Parecer n.º 39/2004 e na Resolução n.º 01/2005, teria permitido a continuidade da dicotomia de formação que caracterizava a concepção do decreto anterior, ou seja, a independência entre a

educação profissional de nível médio e o ensino médio. Na análise destes autores, o relator do CFE acomodou o Decreto n.º 5.154/2004 aos interesses conservadores, de forma que a proposta de integração foi reduzida à simultaneidade e reforçou-se “a política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1095).

Outra questão abordada pelos autores são as políticas compensatórias. Salientam que a proposta original do governo Lula era utilizar os recursos do PROEP em instituições públicas, contudo, a partir da política de parceria público-privada implantada pelo governo federal optou-se por modelo semelhante na política de educação profissional, o que resultou nos programas denominados Escola de Fábrica e PROJOVEM, ou seja, para programas focais sustentados por repasse de verbas públicas para a iniciativa privada (KUENZER, 2006).

A partir das análises de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Kuenzer (2006), entendo que é possível apontar algumas semelhanças que indicam pontos importantes para se entender os dilemas e as disputas que envolvem as políticas de educação profissional e a análise da trajetória do governo Lula. Para os primeiros, a política de educação profissional do governo Lula caracteriza-se por um “percurso controvertido” que, apesar de revogar o decreto anterior, acabou por acomodar interesses contraditórios e não investiu numa nova concepção de ensino médio baseado na integração entre formação básica e profissional, optando assim, por ações focais e contingentes e por políticas compensatórias. De forma semelhante, Kuenzer analisa a política do governo Lula a partir da noção de “acomodação conservadora”. Nessa ótica, a trajetória desse governo se caracteriza pela ausência de políticas públicas na área em questão, fato que é camuflado pelos diversos projetos de educação profissional, os quais se embasam numa concepção de formação que prioriza o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico-tecnológico e histórico-social. Enfim, ambas as análises, reconhecem algumas iniciativas de rompimento com a política anterior, mas também percebem continuidade na desarticulação da política, na continuidade das parcerias com o setor privado e na falta de iniciativa para enfrentar a questão da dualidade estrutural que caracteriza a oferta de educação no Brasil. Nesse sentido, concluem que continua inexistindo uma política de Estado que permita o investimento necessário à

garantia do direito a uma educação pública de caráter politécnico, que alie cidadania e trabalho, cultura e ciência.

No entanto, na condução da política de educação profissional, embora a pulverização de projetos e recursos, de parcerias público-privadas e da falta de uma opção clara pela massificação do ensino integrado, o governo Lula implantou o plano de expansão da educação profissional, que prevê a construção de duzentas e quatorze escolas públicas até o fim de 2010, o que significa um crescimento inédito na oferta de vagas na rede federal.²⁵ Talvez, esta iniciativa seja o fator principal para que se possa considerar que este governo teria priorizado mais a educação pública que o governo anterior²⁶ – pelo menos em relação à Rede Federal de Educação Tecnológica –, embora, é claro, isto possa não significar mudanças estruturais.

A partir dessa expansão houve uma mudança significativa na organização da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica. Em 2008 foi publicada a Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A maior parte das unidades da rede federal se transformou em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia²⁷. É preciso considerar que, a partir desta legislação, é dada prioridade orçamentária para estas instituições. Esta forma de pressão utilizada no governo Lula é a mesma estratégia que foi usada pelo governo FHC para implantar o Decreto nº. 2.208/1997.

Tal proposta centraliza a administração por Estado, obriga o oferecimento de no mínimo 20% das vagas para cursos de licenciatura e de no mínimo 50% para cursos técnicos de nível médio, entre outras resoluções. Porto Jr. (2007) vê, como um dos problemas desta transformação, uma nova “crise de identidade” da Rede

²⁵ O programa começou em 2005 e vai até 2010. Em agosto de 2009 oitenta e duas unidades já estavam em funcionamento, oferecendo duzentos e quinze mil vagas em cursos técnicos, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. Até 2002 existiam cento e quarenta escolas (BRASIL, MEC, 2009).

²⁶ Para se ter uma visão mais ampla da questão os investimentos públicos em educação teriam que ser comparados na sua totalidade, o que não é o caso da discussão em pauta neste trabalho. Interessa-me mais o tipo de relação e concepção que orientou o posicionamento dos dois governos em relação à rede Federal de Educação Tecnológica. Cito mais dois exemplos que podem caracterizar esta diferença: o novo plano de carreira que valorizou os trabalhadores destas instituições e a retomada dos concursos públicos para professores efetivos.

²⁷ Setenta e cinco unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), trinta e nove escolas agrotécnicas, trinta e um centros federais de educação tecnológica (CEFETs), sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades optaram pela transformação. A rede ainda é formada por dois CEFETs, vinte e cinco escolas vinculadas a universidades e uma universidade tecnológica que não aderiram ao novo modelo (BRASIL, MEC, 2009).

Federal de Educação Tecnológica. Este é um termo comum utilizado no âmbito das discussões sobre as políticas da área, principalmente para se referir à diversidade de funções assumidas pelas instituições federais de ensino após o processo de “cefetização”. Para este autor, o processo de implantação dos CEFETs ainda não estaria concluído e, além disto, a proposta dos IFs seria mais restritiva que a anterior, por estabelecer os percentuais mínimos citados acima.

Contudo, penso que quanto à crise de identidade a proposta pode ser analisada no sentido contrário. O objetivo do projeto, entre outros, pode ser recuperar funções que teriam se perdido, como a ênfase no nível médio, e definir outra função, a de formação de professores na área de Ciências, como forma de se enfrentar o problema da pouca oferta de profissionais dessas disciplinas. A crítica que pode ser feita a este objetivo, como se a falta de professores nestas áreas pudesse ser resolvida pela maior oferta de cursos, não impede que se conclua que um dos objetivos do governo, além de marcar a sua passagem com uma mudança na organização da rede federal, seja impedir a transformação dessas unidades em universidades tecnológicas, definindo funções específicas e, portanto, firmando uma identidade para esta rede. Qual deve ser a identidade da Rede Federal de Educação Tecnológica? Deve ser esta que o governo implantou com a criação dos IFs? Como se define a identidade de instituições federais de ensino técnico e tecnológico que oferecem cursos em diferentes níveis? E como e quando deve ser alterada? São questões importantes para se discutir não só a suposta “crise de identidade”, mas a relação entre políticas educacionais e demandas sociais, relação cujo entendimento deve considerar as diferenças e contradições que constituem e que são constituídas nas relações sociais e nas disputas de poder das sociedades complexas. No entanto, as mudanças provocadas pela criação do IFs são ainda muito recentes para que se possa ter um acúmulo de dados que permitam uma análise mais fundamentada dos seus efeitos.

Contudo, sobre todas estas políticas recentes se pode dizer que foi precário o envolvimento da sociedade e dos trabalhadores da Rede Federal de Educação Tecnológica na discussão e elaboração das políticas. Embora tenham ocorrido alguns momentos de discussão e, obviamente, constante pressão e disputa, apesar de localizada, estas políticas não foram gestadas a partir de uma metodologia que privilegiasse a democracia participativa. O próprio Decreto 6.095/2007, que criou os IFs, foi precedido de conferências, mas, segundo Porto Jr. (2007), o governo

desconsiderou as resoluções destes debates. Assim, se no caso das políticas de educação profissional do governo FHC esta separação entre decisões de governo e participação social é evidente – a não ser que os únicos interesses legítimos sejam os interesses do grande capital e das agências de financiamento internacional – ela é também problemática no caso do governo Lula, embora, algumas reivindicações do conjunto da Rede Federal de Educação Tecnológica tenham sido atendidas, mesmo que parcialmente, como o fim da restrição ao curso integrado.

Nos limites à participação política que caracterizam as democracias representativas, ainda mais em sociedade marcadas por abissal desigualdade econômica, a questão da legitimidade das políticas públicas e de quem as propôs e aprovou, é ainda restrita ao poder, garantido pelos processos eleitorais, para aqueles que ocupam os postos eletivos do Estado. A relativização do entendimento do poder do Estado, dos governos, das classes dominantes, de forma que se evite entendê-lo como uma via de mão única e sobrevalorizar a dominação e a coerção, não significa desconsiderar estas forças, mas sim, considerar também as contradições, as resistências, o consentimento, a persuasão; o caráter produtivo das relações de poder que pode gerar efeitos criativos e não pretendidos pelas políticas, em espaços e tempos diversos. Num artigo no qual analisa uma política pública de educação, Hypólito (2008, p. 2), diz o seguinte sobre a disputa por hegemonia no âmbito do Estado:

Muito embora as forças conservadoras e reacionárias, nas últimas décadas, tenham tido sucesso na articulação de sua hegemonia, isso não significa que o estado seja um ente monolítico. É preciso reconhecer as complexidades envolvidas nesse processo de hegemonia e considerar o estado um território de contestações, no qual lutas por hegemonia ocorrem a todo momento.

A análise de políticas é complexa e envolve a compreensão da interpenetração de vários contextos, tarefa que as concepções mais tradicionais ou modernas de poder e política nem sempre cumprem com eficiência. Para pensar sobre as políticas nos seus processos de elaboração e de implantação e nos seus resultados e respostas – nas práticas e nos padrões de justiça social –, há algumas alternativas de revisão do conceito de política. Com a intenção de problematizar e refinar o arcabouço teórico sobre a análise de políticas, a próxima seção tratará de alguns pontos da reflexão de Stephen Ball (2006) sobre estas investigações.

5.3. A política como texto e como discurso: a reflexão de Stephen Ball

Desde o começo do meu envolvimento com os estudos sobre o PROEJA, e de forma mais genérica, com o contato com teorias sobre políticas públicas de educação, chamou-me especialmente a atenção o trabalho de Stephen Ball. A sua contribuição, ao usar de forma original diferentes concepções teóricas de análise social e ao procurar indicar respostas aos problemas que identifica no estado da arte sobre o tema, atraiu-me por indicar alguns caminhos de análise que eram semelhantes a alguns questionamentos, obviamente incipientes, que eu tinha sobre a relação entre a elaboração de uma política, a sua implantação e, principalmente, sobre o papel dos atores e das instituições educacionais. Pela impressão positiva e esclarecedora que tive de tal teorização, permito-me discorrer nesta seção sobre um texto no qual o referido autor apresenta as suas reflexões sobre tal área de investigação. Faço a advertência de que não tenho a pretensão, na pesquisa que aqui proponho, de construir uma análise de política conforme sugerida por Ball. No entanto vejo nas suas proposições – e dúvidas, pois o autor não propõe uma teoria definitiva –, uma possibilidade de aperfeiçoar a minha análise, de problematizar tanto as minhas perguntas como as futuras conclusões, já que considero que esta contribuição permite um maior esclarecimento da complexidade que envolve a análise de políticas.

Partindo de uma crítica aos esforços tradicionais de se definir política, Ball desenvolve uma discussão que tem o intuito de investigar de forma imbricada tanto o esforço do Estado como os contextos de realização e as consequências distributivas. Ao concordar com a sugestão de Jenny Ozga (2000) – outra importante referência nas pesquisas sobre políticas educacionais no Reino Unido –, de que é necessário articular análises em nível macro com análises em nível micro²⁸, Ball avalia que, em oposição à autora, não podemos desconsiderar aspectos que indicam desordem, negociação ou caos no entendimento das políticas. Assim, para ampliar as possibilidades de investigar as características ligadas mais à negociação

²⁸ Como nível macro a autora entende as análises estruturais de sistemas e políticas educacionais e nível micro, principalmente, aquelas que dão atenção à percepção e experiência das pessoas. A proposta de trabalho que aqui apresento, embora, não tenha a pretensão de ser um exemplo de análise de políticas, procura interpretar as consequências de uma política a partir do ponto de vista daqueles a quem esta se dirige sem perder de vista um olhar mais geral.

do que àquelas que revelam contextos ordenados conforme a intenção das políticas, o autor procura problematizar e aperfeiçoar o conceito de política – sem o intuito de formular uma suposta concepção definitiva, como as que são criticadas pelo autor –, para torná-lo mais efetivo no entendimento da complexidade que envolve a análise de políticas, tanto em seus processos como em suas conseqüências. Para isso, Ball utiliza dois conceitos de política: como texto e como discurso.

Ao compreender a política como texto, Ball salienta que esta deve ser entendida como um constante vir a ser. A complexidade deve ser analisada tanto na sua codificação como na sua decodificação, ou seja, tanto na sua elaboração como na sua aplicação os significados não podem ser controlados, embora este seja um objetivo sempre buscado pelos autores de qualquer política. Isso leva à conclusão de que uma política será constantemente mediada, pois se os próprios textos podem não ser claros ou completos, o que se dirá das condições nas quais serão aplicados. A citação a seguir é esclarecedora em relação à posição de Ball (COSTA, 2006, p.03) e em relação a sua contribuição à análise de política que aqui estou fazendo:

Os textos são produtos de acordos em vários estágios (em pontos de influência inicial, nas micro-políticas da formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micro políticas de articulação de grupos de interesse). Eles são caracteristicamente produtos canibalizados de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas.

Todavia, o autor alerta que perceber a política desta forma não significa privilegiar uma análise que enfatize, ingenuamente ou cinicamente, apenas a pluralidade de forças que atuam na dinâmica do poder, pois compreende que algumas vozes têm mais legitimidade do que outras, ou mais hegemonia, portanto, mais condições de impor as suas premissas. Significa então conceber a política como uma força viva cujos significados são alterados no confronto com diversas circunstâncias, nas quais circulam outros textos, outras políticas.

A política pode, assim, ser afetada por variáveis tais como: a falta de clareza de sua mensagem; a mudança dos seus “intérpretes-chave” (ministros, conselheiros)²⁹; o desconhecimento dos atores, já que algumas vezes nem sequer

²⁹ Por exemplo, a Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC que dirigiu os trabalhos da referida comissão e implantou o PROEJA, posteriormente foi demitida deste cargo.

são lidas; a força de ações coletivas que as enfraquecem (de sindicatos, por exemplo), ou mesmo a confusão que provocam e que as deslegitima³⁰.

Todavia, Ball enfatiza que, apesar das nuances que as afetam, as políticas não deixam de ser intervenções textuais que produzem condições que nem os professores nem os alunos criaram, embora estes atuem produtivamente nesta relação. Os textos mais introduzem novos elementos do que alteram as relações de poder, já que estabelecem o tempo, o espaço e as regras, nas quais o jogo será disputado. Assim, as políticas definem objetivos mas geralmente não dizem como alcançá-los, de maneira que espaços de ação e reação podem ser entendidos como abertos. As reflexões de Ball são permeadas pela discussão da dicotomia entre agência e estrutura, entre abordagens micro e macro, o que o leva a sugerir não a ênfase em um pólo em detrimento do outro, mas a conceber coerção e mediação como interpenetráveis³¹.

Nesse sentido, a partir da concepção de poder de Michel Foucault, Ball salienta o ajuste das políticas ao contexto, sem desconsiderar o contrário, de forma a entender o caráter produtivo, inventivo, adaptativo das respostas dos atores. Portanto, é preciso considerar, entre outras coisas, que nem sempre uma política é

³⁰ Ingressei como professor do CEFET-RS (atual IFSUL) após a reforma provocada pelo Decreto n.º 2208/1997 e descrevo aqui algumas impressões que tive, no dia-a-dia da escola, sobre as contradições a respeito do ensino por competências; embora não se possa argumentar que não tenha havido esforço de formação no momento da sua implantação. Foram muitos os momentos em que presenciei posições divergentes sobre planejamento, avaliação, recuperação e reprovação. Estes equívocos ficaram ainda mais evidentes quando, após a extinção deste modelo de avaliação, assisti a uma palestra de um representante do MEC, na qual este, sem esta intenção, contrariava alguns preceitos que foram utilizados na instituição. Também eram reconhecidas as diferentes formas de desobediência, não sei se este é o melhor termo, que ocorriam de forma sub-reptícia por parte dos professores, não a partir de uma estratégia coletiva, mas sim como iniciativas individuais. Por exemplo, alguns professores continuaram a trabalhar da mesma maneira e a avaliar mediante notas e média, embora, no final apenas se considerasse o aluno como apto ou não apto, conforme previa o modelo. Obviamente, esta confusão era ainda mais séria quando se tratava do entendimento que se exigia dos alunos ou dos pais quando, por exemplo, os alunos questionavam as diferentes formas de avaliação dos professores ou quando era necessário prestar contas sobre a aprendizagem dos estudantes. Ball, com base em Riseborough, faz referência aos “ajustes secundários”, as estratégias individuais e coletivas utilizadas pelos professores para lidar com as mudanças propostas pelas políticas, as quais revelam o tipo de comprometimento que estes produzem. “Nós tendemos a tomar por certo o ajuste dos professores e do contexto à política mas não da política ao contexto” (COSTA, 2006, p.07).

³¹ “Esta é uma tarefa que Harker e May (1993: 177) identificam como central à sociologia de Bourdieu: ou seja, ‘considerar a agência num universo constrangido (ou coagido), e mostrar como agência e estrutura estão implícitas uma na outra, mais do que sendo dois pólos de um continuum” (BALL, 2006, p.02).

coerciva, que nem sempre é recebida negativamente, que nem sempre significa regressão, que nem sempre vai provocar mudança e que a mudança provocada pode não ser a pretendida pelo texto. É preciso perceber a desordem que pode estar envolvida na construção de textos e nas múltiplas respostas que são produzidas nos diversos contextos.

Na sua concepção de política como texto, Ball prioriza o entendimento da ação social na sua intencionalidade, naquilo que os atores pensam sobre política. No entanto, considera que é necessário perceber os aspectos que não são pensados pelos atores, para isto se utiliza da noção de discurso elaborada por Foucault. Nessa concepção os discursos produzem verdades ao estabelecer o que pode ser dito, como, quando, onde e por quem e as respectivas interdições. As subjetividades e as relações de poder, assim, são construídas e moldadas pelo discurso. As políticas são então vistas como regimes de verdade a partir dos quais as próprias pessoas se governam e governam os outros. No entendimento do poder, isso significa compreender que o conflito ocorre num terreno pré-estabelecido pelas formações discursivas, as quais limitam as possibilidades de respostas e, mesmo, de se pensar de outra forma. Todavia, reconhecendo que existem discursos dominantes – por exemplo, o neoliberalismo, o “gerencialismo”³² –, Ball entende que na variedade de discursos contraditórios que existem nas sociedades complexas, os discursos discordantes não podem ser excluídos dos contextos de formulação e implantação de políticas e que o próprio Estado precisa ser descentralizado e entendido num leque mais amplo de relações de poder.

Portanto, considerando que a política tem efeitos que moldam, mas que estes variam de acordo com os contrastes do contexto e de outros discursos, Ball avalia que um erro das análises sobre política é confundir o geral com o específico. Outro equívoco é negligenciar as mudanças estruturais geradas pela política ao se dar atenção às interpretações dos indivíduos. Evidentemente, estas são questões pertinentes para esta pesquisa que desenvolvi.

³²“Esse novo ‘gerencialismo’ baseia-se teoricamente, por um lado, no modelo de gerencialismo empresarial e em estilos de gestão do setor privado e, por outro lado, na teoria da escolha pública e na nova economia institucional” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p.77).

Mas como abarcar todos estes elementos em uma caixa de ferramentas que auxilie a análise de políticas na sua totalidade? A proposta de Ball consiste em utilizar um método que analise a trajetória da política em cinco contextos. Três contextos dizem respeito a sua produção: o contexto de influência, o contexto da produção da política como texto e o(s) contexto(s) da prática. Quanto aos efeitos das políticas, Ball indica ainda mais três contextos: primeiro uma diferenciação entre efeitos de primeira ordem (mudanças na prática ou na estrutura) e de segunda ordem (as consequências distributivas ou de oportunidade social), ou seja, qual a relação entre a mudança na ação ou nas instituições e o seu impacto nos padrões de igualdade, liberdade e justiça social, considerando as pretensões da política neste sentido. Por fim, tendo por referência David Harvey e Michel Foucault, Ball destaca a importância que a pesquisa pode ter de revelar o poder que está subentendido em instituições que só aparentemente são neutras e do uso deste conhecimento para as disputas relativas ao enfrentamento da desigualdade, o que denomina de contexto de estratégia política. A reflexão de Ball sobre a investigação de políticas procura indicar algumas alternativas para se trabalhar com uma questão que é primordial na história de constituição da pesquisa social – a qual é um viés de análise presente no meu estudo –, que é a relação entre agência e estrutura. Nesse sentido, a teorização de Ball sobre a produção e os efeitos das políticas me parece fundamental para as investigações da área, já que considera os diversos contextos nos quais os textos e discursos constituem e são constituídos. Ao pesquisar o ponto de vista de estudantes aos quais é direcionada uma política, pretendo analisar tanto o contexto de uma instituição como o de uma prática – que foram moldados de alguma forma pela política –, tendo como fonte principal a representação da experiência de alguns alunos que não completaram o curso. Segundo Ball, as políticas têm uma história representacional, pois os significados estão em jogo, são variados e mutáveis. Portanto nesta investigação, pretendo relacionar o contexto estrutural às mediações de uma realidade específica e, principalmente, à interpretação dos estudantes evadidos. Considerando, é claro, que estes têm uma história anterior e mais ampla que esta política e trajetórias pessoais que foram, e continuarão a ser, interpeladas por diversas formações discursivas; umas mais hegemônicas do que outras. O que não impede, e talvez até mesmo produza, muitas vezes, o fato de que continuem inseridos nos índices que traduzem o fracasso ou a exclusão – nas suas diversas formas –, neste contexto social extremamente

desigual que caracteriza o percurso do capitalismo no Brasil. É a partir de uma escolha perante este cenário que as políticas definem a sua intenção e seus possíveis efeitos, no sentido de aprimorar ou de restringir as possibilidades de inclusão (ou de cidadania) dos mais desfavorecidos economicamente ou dos que são marcados por outras formas de diferença. Este, me parece, é o ponto nodal dos debates entre aqueles que priorizam o investimento público em instituições do governo e o papel equalizador do Estado e aqueles que priorizam o repasse de verbas públicas para instituições privadas e a regulação do mercado. A proposta do PROEJA está inserida neste debate e, embora os efeitos de tal política possam não ser os pretendidos, me parece que suas intenções se identificam com a primeira posição.

6. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem como foco de investigação os alunos selecionados para a primeira turma do curso de PROEJA – Montagem e Manutenção de Computadores – do IF Sul-rio-grandense (na época CEFET-RS) que se afastaram do curso. A partir da investigação sobre os dados da evasão e da repetência da primeira turma do respectivo curso, identifiquei seis alunos que se afastaram definitivamente. Outro aluno se afastou, contudo, quando já estava para se formar, pois foi aprovado no vestibular para um curso superior. Desses seis alunos contatei quatro, contudo, com um desses falei consegui falar apenas uma vez e, portanto, não foi possível entrevistá-lo. Assim, para analisar as representações dos estudantes evadidos desta turma entrevistei três alunos. Descrevo mais detalhadamente o processo de contato com estes alunos no capítulo 9, no qual também apresento figuras e planilhas sobre os dados dos alunos da primeira turma deste curso de PROEJA. Esses dados foram colhidos a partir de um instrumento elaborado pela coordenação do curso. Como não tinha de todos os alunos, acabei por reaplicá-lo àqueles que faltavam, não conseguindo em apenas um caso. Para triangular as informações sobre a evasão desta turma e analisar a implantação do PROEJA nesta instituição também me utilizei, além do contato com os alunos, de uma entrevista realizada com a coordenadora e a supervisora do curso, no âmbito do projeto de pesquisa PROEJA CAPES/SETEC da qual participei junto com um bolsista deste grupo de pesquisa. Outra fonte de informação que contribuiu na construção da minha análise sobre a implantação deste curso e sobre os dados da evasão e da repetência foi um documento elaborado pela coordenadora do curso para prestar contas a uma representante do MEC que visitou a instituição para avaliar o curso com os gestores, professores e alunos.

No *campus* Pelotas, esse é o único curso de PROEJA, contudo está em elaboração a proposta de outra oferta na área de edificações. Durante a realização da minha pesquisa a oferta do curso que investiguei foi extinta, pelos motivos que discutirei no decorrer desta dissertação. Assim, embora exponha neste capítulo as escolhas metodológicas que fiz para dar conta da minha proposta de investigação, estes ficarão mais claros a partir do momento em que passo a analisar as informações que acumulei sobre o tema, já que, ao mesmo tempo que discuto estes

dados, descrevo a minha trajetória de construção e de pesquisa do objeto por mim sugerido, como é comum nas pesquisas de matriz qualitativa.

Quanto ao objetivo primordial da minha investigação, a investigação das representações dos alunos evadidos do PROEJA sobre as suas experiências escolares, principalmente neste curso, a coleta de dados teve como base a pesquisa qualitativa, que é a mais adequada ao tratamento das informações subjetivas que foram analisadas no decorrer do estudo. Neste capítulo, apresento alguns dos pressupostos deste tipo de investigação que foram importantes na condução da minha pesquisa.

A pesquisa qualitativa exige e possibilita maior envolvimento do pesquisador com o seu objeto de estudo, como forma de se captar os significados que as experiências do cotidiano têm para os agentes.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de 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; BIKLEN, 1994, p. 51).

Dessa forma, na pesquisa qualitativa tão importante quanto o produto é o processo de construção do conhecimento que deve acontecer a partir de um contato estreito do pesquisador com o contexto dos pesquisados, permitindo assim, com base num quadro conceitual e teórico, que se direcione progressivamente o objetivo do estudo. A pesquisa qualitativa, então, é uma alternativa à falta de significado das padronizações empíricas e à ausência de fundamentação presente no caráter especulativo das teorias totalizantes. Isto porque prioriza a análise compreensiva do contexto e das significações das ações sociais, como maneira de enfatizar o papel da intencionalidade e a indeterminação da diversidade de interações que caracterizam a complexidade do mundo social.

Essa perspectiva epistemológica revisa os postulados positivistas sob o ponto de vista do caráter interpretativo da pesquisa social, de maneira que a cientificidade destes métodos precisa ser construída sobre outros patamares. Como referência de proposta de operacionalização deste controle, utilizei a formulação de Laperrière (2008) sobre alguns princípios metodológicos que devem ser

considerados, embora, haja posições divergentes sobre a forma de como se fazer isto.

O primeiro critério diz respeito à necessidade de análise constante da subjetividade na interação entre os pesquisadores e os pesquisados, com a intenção de qualificar esta interação e garantir abordagens discretas que não obstruam o acesso às informações. Sugere, por exemplo, o uso do diário de campo como meio de exercer a “reflexividade” sobre todo o processo de pesquisa. O segundo é a necessidade de se observar o contexto natural para verificar as interpretações dos sujeitos investigados com outras fontes de informação, o que permite uma visão de totalidade. No entanto, isso não impede que se considerem os dados da pesquisa qualitativa como parciais, já que, dada a complexidade da realidade social, são sempre oriundos de uma determinada perspectiva. O terceiro é relativo à constante indeterminação e fluidez da convivência social, de forma que é contestável a generalização das conclusões de uma pesquisa qualitativa, embora, se possam fazer comparações. O quarto é sobre a concepção de validade que deve orientar os métodos qualitativos. Quanto à validade interna ressalta o cuidado para que haja concordância entre os dados empíricos e a interpretação do pesquisador, que pode ser garantida pela profundidade de uma “descrição densa” que permita a identificação dos sentidos. Quanto à validade externa, que é o nível de generalização de uma investigação a outros contextos, esta só pode ocorrer em situações sabidamente semelhantes. Ainda sobre este critério, a autora indica a exigência de confiabilidade dos resultados mediante uma aplicação cuidadosa dos procedimentos e instrumentos de pesquisa.

Ao discutirem a investigação das representações dos sujeitos a partir de um referencial interdisciplinar, Gomes, Mendonça e Pontes (2002), indicam que as narrativas dos sujeitos são importantes para perceber a construção social da experiência, mas alertam que é preciso considerar outros aspectos para se articular o representado e o vivido, como o contexto natural citado acima: “Esses enunciados, em específico, e a narrativa, em geral, devem ser entendidos como recortes de uma realidade que os contém, sem, contudo, a eles se reduzir” (GOMES; MENDONÇA; PONTES, 2002, p. 1213).

Assim, o objetivo principal das pesquisas qualitativas é buscar o sentido subjacente à interação humana, considerando a complexidade da subjetividade e articulando interpretações e observações empíricas.

Como fui professor do curso e acompanho o seu desenvolvimento desde as discussões de formulação do projeto pedagógico, pode ser que a minha imersão no campo de estudo tenha limitado as possibilidades de interpretação do problema de pesquisa. Para alguns: “As pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldade em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.86). Mas o envolvimento e a proximidade com o contexto e os sujeitos da pesquisa também pode ser visto, na pesquisa qualitativa, como uma característica positiva para a qualidade do trabalho de investigação. Por exemplo, para Goldenberg (1997, p.19),

Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. Estes cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado.

Ainda sobre este assunto, são esclarecedores os apontamentos de Gilberto Velho (1987) sobre a investigação do familiar e o do exótico no âmbito da Antropologia e, mais especificamente, no estudo do indivíduo nas sociedades ditas complexas. Para o autor, aquilo que vivenciamos pode ser familiar mas não necessariamente conhecido, da mesma maneira que aquilo que não vemos e não encontramos pode ser conhecido apesar de ser exótico. Como a familiaridade não significa inevitavelmente conhecimento, o autor sugere, quando for o caso, uma reflexão sistemática sobre esta por parte do pesquisador, como forma de perceber os limites que podem dificultar a compreensão da lógica das relações em determinado contexto, como aqueles relativos à rotina, aos hábitos arraigados, aos estereótipos. Portanto, as observações do autor, embora não faça menção ao termo, também reforçam a necessidade da permanente “reflexividade” por parte do pesquisador na investigação qualitativa.

Mas Gilberto Velho ainda enfatiza outro aspecto fundamental para a pesquisa das relações sociais nas sociedades complexas e que é uma das questões que discuti na seção sobre representações, ou seja, a relação do indivíduo com a estrutura ou as práticas discursivas. Considerando que nas chamadas sociedades primitivas as possibilidades de divergência são mais restritas ou estáveis, nas

sociedades complexas há uma constante possibilidade de relativização das hierarquias e das relações de poder. As sociedades primitivas têm como característica o que Durkheim denominou de solidariedade mecânica, pois são mais coesas e integradas. Nas sociedades industriais predomina a solidariedade orgânica, onde as posições são mais diversificadas, por causa da divisão do trabalho, assim como as normas e os laços sociais mais flexíveis (DURKHEIM, 1983). Portanto, o referido autor compreende que nas sociedades complexas: “Existe o dissenso em vários níveis, a possibilidade do conflito é permanente e a realidade está sempre sendo negociada entre atores que apresentam interesses divergentes” (VELHO, 1987, p.127).

Assim, desenvolveram-se diversas perspectivas de entendimento das motivações e significados do comportamento social dos indivíduos, ou seja, de uma compreensão da estrutura social da vida que valoriza como fonte de conhecimento o ponto de vista dos sujeitos, principalmente daqueles que experimentam uma situação de desigualdade ou de diferença nos seus contextos. Sobre a emergência dos estudos sobre sujeitos ou grupos que se tornaram emergentes a partir de suas lutas de afirmação de identidades e, assim, redesenharam o cenário sobre as representações das relações de poder na sociedade contemporânea, Chizzotti (1992, p.89) escreve o seguinte:

Quero lembrar que a erupção do cenário político e a ação organizada de algumas camadas sociais ignoradas pela ciência mostraram o sentido que esses atores dão às suas práticas, e às suas vidas, e a força que eles têm, sejam lavadoras, sejam domésticas, cuidando da vida, das crianças, do trabalho meramente doméstico, sejam donas-de-casa ou mães em “clubes de mães”, esses grupos que se organizam mostram, nas agremiações de bairro, nas associações religiosas, nos encontros informais, nas participações em reivindicações fundamentais para a sobrevivência da sua família, o sentido denso de significado social e político que contêm essas práticas.

Portanto, para se captar a subjetividade da experiência social dessas camadas populares³³ que são o público alvo do PROEJA, é necessário utilizar técnicas de pesquisa que possibilitem o aprofundamento das percepções destes estudantes e a construção de uma análise que relacione o contexto do curso com o

³³ Durham (1986) propõe o uso da noção de classes populares, por esta ser de cunho descritivo e pela possibilidade que esta noção tem para dar conta das semelhanças e diferenças entre as pessoas e os grupos sob o ponto de vista da cultura.

simbolismo presente na perspectiva dos pesquisados, ou seja, com os valores, as crenças, as motivações, os sentimentos que dão sentido às suas trajetórias. Nesse sentido, a entrevista foi o instrumento de pesquisa mais adequado para mergulhar com profundidade no universo representativo dos alunos do PROEJA que não concluíram o curso. Assim, me utilizei de uma entrevista semi-estruturada dividida em três tópicos flexíveis³⁴: Escola, infância e família; O PROEJA; O afastamento do PROEJA. Em relação ao primeiro tópico tive a intenção de colher informações sobre a infância, a família e a escolarização, o(s) momento(s) e motivos de interrupção da trajetória escolar, as experiências de trabalho, a experiência em cursos de EJA. No segundo sobre a decisão de voltar a investir na escolarização, o conhecimento e a escolha do curso; o contato com o IF Sul rio-grandense, a seleção e a experiência no curso. No terceiro, aspectos relativos à saída do curso e os desdobramentos deste fato na escolarização e no trabalho.

Conforme Poupart (2008) a entrevista de tipo qualitativo é um recurso que se justifica por três fatores. Primeiro pelos argumentos epistemológicos, já que a exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é indispensável para a compreensão das condutas sociais. Além disso, é uma possibilidade de conhecer várias interpretações sobre uma mesma realidade que é subjetivada de formas diferentes, mas que pode conter algumas regularidades, pois as experiências sociais são marcadas tanto pela coerção dos sistemas como pelas interpretações dos atores. Também pelo argumento metodológico³⁵, de que, não desconsiderando outros recursos, a entrevista é um dos melhores meios para, numa visão, coletar informações, e noutra, se apreender o sentido que os sujeitos dão às suas condutas. Além desses, ainda há um argumento ético e político, pois a entrevista pode ser uma forma de conhecer as condições de vida dos atores e denunciar as práticas de preconceito, discriminação e exclusão, que marcam as experiências de determinados grupos. Assim, para Poupart (2008, p. 220), apesar de não ser a única forma de se revelar a opressão

³⁴ Entrevista semelhante foi desenvolvida por Bardagi (2007) para investigar a evasão em cursos universitários.

³⁵ Sobre os aspectos técnicos e éticos envolvidos na aplicação de entrevistas me limito a indicar algumas referências para este debate. Sobre as estratégias de aplicação do recurso, sobre os vieses ou *bias* que podem interferir na qualidade das informações coletadas e sobre os aspectos éticos que devem ser considerados na aplicação do instrumento pesquisei: Poupart (2008), Haguete (2007), Goldenberg (1997) Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (1986).

O recurso à entrevista em profundidade comportaria, contudo, a vantagem de permitir não apenas evidenciar o que essas pessoas vivenciam no cotidiano, mas igualmente dar-lhes a palavra e compensar, como já o sugeria Becker³⁶, em 1967, sua ausência ou sua falta de poder na sociedade.

Esse autor também analisa um debate que é central, e extremamente polêmico, na análise dos dados das pesquisas qualitativas que investigam o ponto de vista dos sujeitos, que é a credibilidade destas interpretações. Identifica três posturas em relação a esse tema. A primeira seria a pós-positivista e entenderia a visão dos atores sociais como algo diferente da realidade em si, de forma que estas interpretações podem até mesmo dificultar o acesso aos verdadeiros determinantes da conduta. O conhecimento científico é que poderia romper com o senso comum mediante o seu esforço sistemático de construções teóricas que são submetidas à crítica e à verificação empírica. Cita como exemplo dessa concepção Bourdieu, Chamboredon e Passeron. Outra postura seria a de alguns pós-estruturalistas que concebem as duas formas de interpretação como relatos, versões diferentes que se pretendem realistas, mas que são na verdade projeções sem relação verdadeira com a realidade. Como exemplo dessa linha o autor cita Clough, pesquisadora feminista que entende o desejo de construir uma versão realista como uma necessidade psíquica e avalia a maior credibilidade do conhecimento científico como resultado da posição social privilegiada dos cientistas. A terceira postura, semelhante ao pós-modernismo, compreende que os sujeitos devem ser entendidos tanto como capazes de analisar sua experiência como de produzir análises em diálogo com o pesquisador, e está presente na pesquisa-ação e em alguns estudos feministas. Apresento essa discussão como exemplo das múltiplas concepções de entendimento da cientificidade na pesquisa qualitativa sem ter a intenção de definir uma opção. No entanto, não concordo com a noção de que as representações não tenham vínculo com a realidade, apesar do fato de considerar, como as três posturas indicadas pelo autor, que são construções simbólicas. Além disso, não pretendi fazer uma análise baseada numa construção mútua com os sujeitos da pesquisa, pois o diálogo que mantive é marcado por uma desigualdade, já que fui eu que interpretei as representações dos estudantes evadidos do PROEJA. Assim,

³⁶ Howard S. Becker é um sociólogo que faz parte da tradição de investigação da denominada Escola de Chicago.

apesar de ter mais identificação com a primeira postura, não me sinto à vontade para dizer que posso produzir um conhecimento que, por ser científico, pode revelar as verdadeiras determinações dos comportamentos dos sujeitos. De forma mais modesta minha intenção foi analisar as representações destes estudantes como um caminho para se refletir sobre a participação e a exclusão deles em uma política educacional e também sobre uma experiência de implantação deste programa. Assim, Gibbs (2009) compreende que as interpretações de narrativas: "[...] possibilitam compartilhar o sentido que a experiência tem para os entrevistados e lhes dar voz para que possamos vir a entender de que forma eles encaram a vida" (GIBBS, 2009, p. 95).

Para analisar os dados, descrevi e comparei as falas dos sujeitos entrevistados a partir das categorias que construí no formulário de entrevista. Assim, divididos nos três tópicos que já descrevi mais acima, procurei indicar os principais eventos e representações narrados pelos entrevistados para analisá-los a partir do referencial teórico que embasa esta pesquisa. Obviamente, este não se restringiu aos autores que utilizei para construir o referencial teórico do meu projeto, pois, embora várias questões que abordei tenham aparecido na fala dos sujeitos, também surgiram outras possibilidades de análise para as quais busquei algum embasamento. Portanto, procurei discutir as representações destes sujeitos que foram entrevistados considerando de forma imbricada a suas perspectivas individuais e as compreensões teóricas da dinâmica do contexto social no qual estamos inseridos. Numa pesquisa sobre os processos de subjetivação construídos por duas gerações de trabalhadores, Nardi (2006), se utilizou da noção de subjetividade da seguinte forma: "a subjetividade é pensada como um conceito operativo, uma categoria analítica que permite a compreensão da dinâmica e da estrutura social a partir da indissociabilidade do individual e do coletivo" (NARDI, 2006, p.21).

Assim, na investigação da interpretação de alguns estudantes evadidos da primeira turma do curso de PROEJA do IF-Sul-rio-grandense, procurei identificar e analisar como estes constroem as suas representações sobre as suas trajetórias escolares, especialmente neste contexto, a partir e em contraste com estruturas de significação que os descrevem de diversas formas. Por um lado, enfatizando o fracasso, a culpabilização, a individualização das causas e das alternativas e interpelando-os a constituírem-se como empreendedores, competitivos e produtivos.

De outro ponto de vista, como vítimas de processos de exclusão provocados pelos fatores estruturais que produzem a desigualdade como um fator intrínseco ao sistema econômico. Procurei, portanto, verificar o que dizem de si mesmos em contraponto com o que se diz deles. Um exercício de interpretação qualitativa das narrativas de sujeitos que são narrados de diversas formas e também uma oportunidade para que narrem a si mesmos, para que revelem alguns aspectos das suas representações sobre escolarização e, principalmente, das suas experiências num curso integrado de nível médio de formação profissional. Não como uma revelação da essência das causas e dos efeitos da desigualdade de um contexto social permeado por diferenças e por relações de poder, mas como um estudo localizado sobre como estudantes jovens e adultos representam a vivência e a exclusão numa política pública de inclusão social.

7. A proposta do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)

Neste capítulo apresentarei genericamente o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e discutirei alguns de seus pressupostos.

O PROEJA foi criado pelo governo federal através do Decreto n.º 5.478 de junho de 2005, o qual foi substituído pelo decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006 que inseriu algumas alterações no currículo e na implantação do programa. O PROEJA surgiu com o intuito de aumentar a oferta de educação profissional técnica de nível médio para atender o aumento da procura de jovens e adultos por esta formação. Assim, o governo federal estabeleceu que as escolas da rede federal deveriam implantar o PROEJA e que as vagas desta modalidade deveriam corresponder a 10% do número de vagas total da instituição. Contudo, o prazo de implantação deste percentual mínimo foi revisto.

A substituição do decreto teve o intuito de ampliar a oferta de uma educação básica imbricada com a formação para o trabalho para jovens e adultos que têm uma história de descontinuidade nas suas trajetórias escolares. Esse novo decreto modificou entre outras coisas:

[...] a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007, p. 12).

Assim, o PROEJA é uma política do governo federal que tem o objetivo de se constituir numa alternativa qualificada de inclusão social para jovens e adultos que foram apartados do processo de escolarização. Para isso, prevê a utilização da rede federal de ensino para oferecer uma educação integral que alie a formação geral, a do ensino médio, com a formação específica, a do ensino técnico ou profissionalizante. Este curso pode ser ofertado na forma integrada, na qual o currículo integra as duas formações, ou concomitante, na qual as formações são paralelas.

No Documento Base que subsidia a sua implantação fica clara a pretensão de construir um curso que amplie as possibilidades educacionais e profissionais para jovens e adultos mediante um ensino que não se restrinja ao mercado de trabalho e que tenha, portanto, a formação cidadã como horizonte.

O programa é estruturado a partir de um ponto de vista crítico em relação aos contornos da relação capital/trabalho na sociedade capitalista, à noção de empregabilidade e, sobretudo, à dualidade estrutural que caracteriza a oferta de escolarização do sistema educacional brasileiro. Conseqüentemente tem uma proposta pedagógica condizente com esta visão do contexto e das funções da educação nas instituições públicas de ensino. Conforme a proposta pedagógica explicitada nos capítulos três e quatro do Documento Base, esta se baseia num currículo integrado, que tenha o trabalho como princípio educativo e que utilize a pesquisa como metodologia de ensino, considerando a experiência e a diversidade dos alunos de EJA.

A produção acadêmica sobre o PROEJA ainda é dedicada principalmente à análise do seu Documento Base, dada a recente execução do programa, contudo já começam a aparecer artigos sobre a sua implantação. A discussão que faço nesta parte não dialoga diretamente com essas análises, mas indica algumas questões que acho importantes sobre o que significa a proposta do programa no âmbito das políticas públicas de educação e sobre alguns aspectos da sua implantação, como o tipo de participação dos profissionais envolvidos nesta política.

Pode parecer simplista afirmar a fundamentação crítica da proposta do PROEJA, no entanto, ao observarmos o conteúdo do texto do Documento Base e as pessoas que fizeram parte da comissão que o elaborou, podemos identificar genericamente a concepção que o embasa. Além de membros do governo, fizeram parte dessa comissão, professores de instituições federais de ensino de educação básica e superior, que historicamente participaram dos esforços para expandir e qualificar a educação pública. Não me interessa aprofundar a trajetória dessas pessoas, mas situar tal iniciativa governamental no âmbito das tendências das políticas educacionais. Por isso, o PROEJA pode ser visto como uma política contra-hegemônica:

A aplicação de critérios econômicos à educação tem produzido a reestruturação de sistema educativos segundo linhas mais selectivas, menos inclusivas, com a intenção de reproduzir e de diminuir os diferenciados e flexíveis postos de trabalho do futuro (OZGA, 2000, p.58).

Assim, se podemos verificar o predomínio da vertente conservadora traduzida no “gerencialismo” e na ênfase dos fatores econômicos determinando as reformas educacionais, temos de reconhecer também a existência de propostas contra-hegemônicas quando é o caso. Por mais polêmicos que sejam os critérios para se estabelecer estes limites, entendo que a proposta do PROEJA se insere neste segundo caso, pelo menos enquanto intenção.

O debate sobre a EJA só tem significado se percebermos que executar programas educacionais nesta modalidade é uma alternativa para se garantir um direito básico que não foi garantido pelo Estado no momento adequado e que, infelizmente, ainda não é garantido de forma efetiva para considerável parcela da população. Essa conclusão é indispensável para refletirmos criticamente sobre as propostas do PROEJA, sobre suas intenções, suas possíveis conseqüências e as características pedagógicas que conformarão a qualidade pretendida. Conforme o texto do Documento Base:

A EJA é entendida aqui, então, tanto como modalidade de ensino como estratégia de formação continuada. As funções reparadora e equalizadora, por meio das quais o parecer CNE/CEB n.º 11/2000 atribui o caráter de fazer cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre as que tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interditado, associa-se à terceira função - a qualificadora (BRASIL, 2006, p.32).

Em relação ao PROEJA, há um aspecto fundamental para justificar a proposta, que é a intenção de ampliar as possibilidades de inserção profissional qualificada via educação profissional de nível médio. Este importante objetivo, que não é proposto sem a consciência das suas limitações quanto à empregabilidade, justifica-se plenamente, como forma de oferecer uma alternativa de formação profissional para jovens e adultos que foram excluídos no seu processo de escolarização regular, mas que reivindicam a oferta de formação direcionada, mas não restrita, ao mercado de trabalho. Portanto, é plenamente justificável considerar a necessidade da terminalidade neste nível de ensino, desde que a preocupação com a qualidade não se perca na intenção de massificação de certificação escolar.

No entanto, ao afirmar estas características da proposta do PROEJA não pretendo obscurecer seus problemas como, por exemplo, a falta de envolvimento dos IFs com a EJA e o preconceito que existe entre os professores destas instituições para com esta modalidade de ensino, a imposição de percentuais máximos de carga

horária para o curso de PROEJA com tempo de duração menor do que os regulares, o estabelecimento de percentuais mínimos para a formação geral e a formação profissional e o fato de que a integração pode se efetivar apenas formalmente, mantendo na prática a independência entre a formação geral e a formação específica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

No entanto, a elaboração de políticas públicas e, mais especificamente, a implantação de projetos de formação escolar básica financiada pelo governo é indispensável para que essas demandas sejam minimamente atendidas e representem uma alternativa de resgate qualificado da população excluída do ensino regular, diminuindo o nosso baixo índice de escolarização e ampliando as possibilidades de inclusão social via inserção no mercado de trabalho e/ou continuação dos estudos.

O Documento Base do PROEJA, no seu capítulo três, começa por reconhecer a importância e os limites das políticas públicas de educação, o que leva à conclusão de que tais políticas devem estar associadas a outras formas de intervenção que tenham a finalidade de diminuir as desigualdades sociais e ampliar as oportunidades materiais e simbólicas de emancipação das classes populares ressaltando, no entanto, que a superação da exclusão social só será possível em outro tipo de organização social. Fica claro no Documento Base do PROEJA que:

Enquanto isso, torna-se indispensável criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas que, no seu conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano (MEC, 2006, p.24).

Daí a necessidade, ressaltada no Documento Base, do Estado formular e estimular a efetivação de programas como o PROEJA, em sintonia e concomitância com outras políticas públicas de cunho social, o que significa uma clara opção por enfrentar o abismo social que caracteriza historicamente o nosso país. Todavia entre a intenção e a execução há uma grande distância, o que não quer dizer que se deva aderir passivamente à proposta, até porque esta foi pouco discutida com as instituições no seu processo de elaboração.

Uma questão que considero importante nas discussões sobre políticas públicas é o da atitude dos sujeitos, especialmente dos profissionais que implantam a política. Assim, se podemos interpretar que é consenso que no Brasil os

investimentos públicos em escolarização nunca corresponderam às demandas do país e, mais do que isso, que as sucessivas rupturas políticas que caracterizam a história nacional, acarretaram também, uma falta de continuidade nas frágeis políticas educacionais, é necessário perceber também que entre as consequências destes fatos está a desconfiança generalizada dos agentes frente às iniciativas estatais de elaboração de políticas públicas. “Especificamente no caso do Brasil, as políticas educacionais vêm se evidenciando como propostas de um Estado inseguro e instável” (FERREIRA, 2008, p. 01).

Assim, se ainda não se estabeleceu um projeto de longo prazo que represente uma intervenção eficiente do Estado na construção de uma educação pública de qualidade, baseada num consenso mínimo de estímulo ao desenvolvimento social, uma das dificuldades para isto seja efetivado é a própria postura passiva dos agentes, que custam a confiar em projetos estatais, já que estes geralmente não passam de projetos de governo cujo foco maior é a reeleição.

Portanto, para a implantação de um programa educacional cuja fundamentação política, a intenção de inclusão social de setores historicamente desfavorecidos, é a sua grande justificativa, as atitudes de gestores e professores precisam estar coadunadas com este objetivo primordial. A idéia de que este círculo vicioso, da relação entre os diferentes governos e as suas políticas eleitorais, tende a não ser superado contribui para posturas passivas por parte dos agentes, que além de não confrontarem as políticas públicas as desestruturam pela falta de compromisso nas suas ações. Nessa discussão, embora seja necessário considerar os limites impostos pelas práticas políticas patrimonialistas e clientelistas à elaboração de políticas de Estado e identificar a dívida social deste no que diz respeito à educação, é preciso também identificar as disputas ideológicas que permeiam tais questões e as possibilidades de promoção de equidade social que estão presentes nas diferentes políticas. Pois se a desconfiança e o senso crítico são importantes balizadores da relação da sociedade com o governo, estes perdem a sua eficácia quando se limitam a atitudes que, embora supostamente contestadoras, se traduzem apenas pela passividade política. Nesse sentido, para a análise das atitudes dos agentes na implantação de políticas públicas, é interessante a diferenciação que Chauí (2000) indica entre o sujeito ativo e o sujeito passivo.

Apesar de conceber o sujeito com uma capacidade de consciência que é questionada pelas abordagens pós-estruturalistas, o seu modelo nos ajuda a discutir as diferentes posturas a que estou fazendo menção. Ao abordar o tema da constituição do campo ético, a autora analisa que uma das exigências deste é a existência do agente consciente e responsável. Esse é capaz de refletir e de reconhecer a existência dos outros, controlar e exercer a sua vontade, prever as consequências e se responsabilizar pelos seus atos, ter liberdade para escolher a sua forma de conduta perante os valores e as normas morais. Nesse sentido, seria ativo aquele que exercesse sua autonomia para discutir consigo e com os outros o significado dos valores e dos fins estabelecidos, sem subordinar os outros nem se submeter à vontade alheia. O sujeito passivo seria aquele que se deixaria conduzir pelos outros ou por seus impulsos, não dominando o seu comportamento a partir da sua própria consciência, vontade, liberdade e responsabilidade. Assim, no debate a respeito desta questão não se trata de propagar a adesão incondicional aos projetos governamentais, mas sim de compreender a importância de uma postura crítica que não se configure num simples desmerecimento de qualquer política pública que, geralmente, se traduz mediante posturas irresponsáveis por parte dos agentes.

Todavia, também parece ser ponto consensual entre aqueles que investigam os problemas nacionais que o Estado só pode enfrentar com eficiência as históricas mazelas nacionais, se as políticas públicas forem mais do que políticas de governo, se constituindo, portanto, em intervenções estatais que transcendam o tempo de gestões governamentais, sustentadas num mínimo de consenso no encaminhamento das questões nacionais. É reconhecida a dificuldade histórica de se estabelecer no Brasil, tanto períodos longos de continuidade democrática, como alianças políticas programáticas de médio e longo prazo, sem as quais não se conforma uma política de Estado. Ao comparar a noção de Estado mínimo que caracteriza a doutrina neoliberal como outros períodos históricos, Ferreira (2008, p.13) analisa esta questão da seguinte forma:

Fico pensando que este Estado já é bem conhecido do povo brasileiro, pois se o compara com o estado da época colonial, imperial e no início da República Velha também o percebo intervindo pouco no sentido de propor e garantir que políticas sociais e políticas educacionais sejam efetivas, atendendo muito mais a discursos jurídicos, burocráticos do que à realidade, aos contextos sociais.

A proposta do PROEJA, assim como tem que ser compreendida a partir do contexto de flexibilização do capital, também tem que ser analisada no que pode ter de resistência a esta hegemonia. Além de estarem compromissadas ou submetidas ao poder do capital, as elites políticas que ocupam os postos governamentais se concentram na elaboração de estratégias para se manter nessas posições, contudo, prioritariamente, com o objetivo de pilhar os recursos públicos em projetos particulares alheios ao bem comum, seja ele qual for. Ao discutir um dos pontos de vista sobre o entendimento da relação entre ética e política, Guimarães (2002, p.08) diz que a ótica republicana diagnostica o problema do prevaletimento dos interesses privados sobre os públicos, pensados a partir de uma lógica democrática da soberania popular.

Por essa visão, existem de fato problemas-chave de procedimento democrático e de funcionamento do sistema de representação. Mais do que isso, porém, a raiz da crise ética do sistema político brasileiro seria a distância substantiva entre sua pretensão de ser universal e sua reiteração como sistema cuja lógica funciona para manter privilégios.

O uso privado do espaço público, não só o governamental, é algo enraizado na cultura brasileira³⁷, e embora alguns identifiquem este comportamento como uma característica da corrupção política, é algo que muitas vezes nos aparece como normal nas relações cotidianas.

Não se trata de desconsiderar a diversidade de opiniões e de interesses até mesmo antagônicos sobre o papel do Estado e dos governos, mas trata-se sim de ter uma visão mais positiva sobre a dinâmica da luta política e das possibilidades de disputa hegemônica no enfrentamento dos problemas nacionais, mesmo que sob o manto do capital. Esse é um aspecto que precisa ser devidamente avaliado quando se discute a implantação de uma política pública como o PROEJA, sob pena de não refletirmos com conhecimento de causa sobre as desconfianças que podem subsidiar o boicote de uma política social por parte dos seus executores.

Quando analisamos a avaliação que a sociedade civil faz do Estado e do governo, precisamos discutir a impressão internalizada no senso comum sobre as

³⁷Declaração de Roberto Da Matta [PEREIRA, 2005, Caderno de Política] no jornal 'O Sul': "Historicamente, a sociedade brasileira sempre viveu dissociada do Estado e sentindo-se, de certa forma, vítima dos poderes constituídos. Daí a se rebelar contra as leis há uma curta distância. Assim, é visto como esperto o malandro, que consegue infringir as regras e escapar às punições".

atitudes de qualquer governo e a concepção de participação política que, geralmente, está subentendida neste relacionamento. É comum uma primeira e esperada impressão, que parece crítica, e que reduz todas as ações governamentais ao viés eleitoral. O PROEJA seria então um projeto eleitoral, com poucas possibilidades de continuidade, e, portanto, fadado ao fracasso. É interessante que, devido à desconfiança generalizada em relação ao Estado, isto é afirmado indiscriminadamente para qualquer ação estatal, mesmo quando não se têm claro os seus motivos. Essa postura revela uma idéia negativa, e paralisante, sobre o espectro da política, uma concepção que afasta a sociedade civil do governo no que diz respeito à condução dos assuntos públicos, responsabilizando este pela política, e exime a sociedade da sua responsabilidade e do seu direito. Nesse reducionismo funcionalista, ao governo caberia a política e esta deveria atender ao bem público, não sendo eleitoral. Mas nossos interesses não são consensuais, nem dentro dos próprios governos há consenso, e a noção do que seja o bem público é diversificada, como são diversificadas as noções sobre o papel do Estado. Portanto, estas disputas ocorrem também na estrutura burocrática do Estado e a análise da complexidade que envolve estas decisões não pode desconsiderar as forças hegemônicas mas também não pode desvalorizar o poder das contradições, que existem entre classes, grupos, partidos, alianças partidárias e mesmo dentro destes conjuntos. Além disso, é quase impossível imaginar que algum governo não terá a intenção de se manter no aparelho de Estado, seria reconhecer que não é o melhor ou o mais capaz. É claro, que as esferas governamentais, tradicionalmente, não corresponderam às exigências mínimas da sociedade, mas é contraditório então, esperarmos que o façam simplesmente por boa vontade ou pela ação de um iluminado que conduzirá a nação. A postura da população em relação à política, implícita nesta visão a que faço referência – comum também entre professores – reforça o nosso afastamento das discussões e decisões públicas, e no caso do PROEJA, nos coloca como meros receptores ou executores e não como sujeitos ativos que poderiam intervir neste debate. Significa que, como professores, abrimos mão do nosso papel de intelectuais e, como cidadãos, aceitamos que não temos força política, ou mesmo que não nos cabe tal tarefa. Referindo-se ao PROEJA, Moura (2006, p.10) entende que:

Esta política precisa ser gestada na sociedade e o que se aponta é a necessidade de o Estado - como o poder político que se exerce em nome de uma nação e responsável pela garantia dos direitos fundamentais – assumir o comando e a responsabilidade deste processo diante das disputas pela hegemonia, da concentração de poder econômico e político e dos efeitos da globalização.

Assim, apesar dos limites institucionais e sociais à participação política que historicamente garantiram a reprodução das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, é necessário perceber que esta concepção sobre política e governo, que reproduz o afastamento da população destes assuntos, reforça as consequências nefastas da democracia representativa e a tradição patrimonialista e clientelista.

A inclusão social que, em última instância, constitui-se no maior objetivo do PROEJA, em combinação com outras políticas sociais, define uma opção, sobretudo, política, de concepção e ação em relação aos problemas nacionais, apesar dos seus equívocos de elaboração e implantação (MOURA, 2006). Esta opção representa uma escolha entre tantas outras, e ao estabelecê-la como estratégica, o Documento Base deixa claro o que representa como política de governo. É este entendimento do PROEJA que pode ser a base para a sua expansão e qualificação como um projeto de Estado. Da mesma forma é esta compreensão que é fundamental para que os gestores e trabalhadores se identifiquem politicamente com a proposta, construindo um compromisso pedagógico crítico que é indispensável para a qualidade das políticas sociais. Não um compromisso com um governo ou um partido político, mas com uma visão sobre o desenvolvimento nacional que se baseia num projeto autônomo de melhoria da qualidade de vida via equalização das oportunidades, para a qual o Estado pode ser um grande incentivador. Ao enfatizar a luta da classe trabalhadora para democratizar o Estado e redefinir o seu papel no sentido de priorizar a utilização do orçamento público para a garantia de direitos e necessidades humanas, Frigotto (s/d) analisa que: “a tarefa política é, sem dúvida, transcender as estratégias de inclusão degradada, sob programas focalizados e de caridade social que funcionam como alívio à pobreza e manutenção do *status quo*”.

O compromisso dos agentes é um dos grandes desafios das políticas públicas, o que não significa, no entanto, que estes devam simplesmente aderir, desconsiderando a sua própria autonomia e criatividade nos diferentes contextos. Na análise de Ball (COSTA, 2006, p.6):

A questão é que não podemos predizer ou supor como elas serão trabalhadas e influenciadas em todos os casos, em todos os cenários, ou quais serão seus efeitos imediatos, ou qual o espaço de manobra que os atores irão encontrar para si mesmos. A ação pode ser coagida ou forçada diferencialmente (mesmo firmemente), mas não determinada pela política.

Assim, se, mesmo que eventualmente, são elaborados projetos que podem significar uma melhoria na qualidade de vida da população brasileira e o uso, no mínimo adequado, dos recursos públicos priorizando a inclusão das camadas populares, como parece ser o caso do PROEJA, é preciso perceber que a eficiência da sua execução depende, além de um projeto fundamentado e exeqüível, da confiança e da adesão responsável e crítica das instituições educacionais e dos profissionais. Para Paiva (2006, p.27): “[...] a sensação de agravamento da exclusão social demanda do Estado, cada vez mais, políticas públicas eficazes na área social principalmente voltadas para os setores populacionais vulneráveis às transformações econômicas”.

Indubitavelmente, para a consecução de um projeto educacional que se caracteriza por ser uma política social, a ação dos atores não pode ficar restrita à mera execução de diretrizes traçadas nos gabinetes, pois é necessário que os professores tenham o mesmo protagonismo, na discussão e implantação de políticas públicas na área de educação, que é exigido dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, identificar estes alunos e pesquisar os seus pontos de vista sobre o PROEJA é uma alternativa fundamental para avaliar e qualificar a implantação da política.

8. O Curso de Montagem e Manutenção de Computadores do *campus* Pelotas do IF-Sul-rio-grandense: impasses e desafios na implantação do PROEJA

Neste capítulo apresento o percurso de implantação do PROEJA no *campus* Pelotas (na época unidade Pelotas do CEFET-RS) do IFSul e o comparo a outros processos descritos na bibliografia sobre o tema. Utilizo-me da minha própria experiência nesse processo e das informações colhidas na pesquisa CAPES/PROEJA, especialmente de uma entrevista com a coordenadora e a supervisora do curso de Suporte de Computadores. Portanto, a partir desses depoimentos, que abordam questões fundamentais na implantação do programa – conforme o roteiro das entrevistas elaborado pelo respectivo grupo de pesquisa –, relaciono o contexto vivenciado no IF-Sul a outras experiências descritas em investigações sobre a trajetória dos cursos de PROEJA, já indicando, a partir destas fontes, algumas possibilidades de compreensão sobre a questão da evasão escolar neste programa.

O PROEJA foi implantado no IF-Sul quando este ainda era denominado CEFET-RS. A transformação ocorreu mediante a Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. A instituição, cuja reitoria fica em Pelotas, é formada por oito *campi*, Pelotas, Sapucaia do sul, Charqueadas e Passo Fundo que estão em atividade e por Bagé, Camaquã, Venâncio Aires e Santana do Livramento que estão em fase de implantação. O Instituto Federal oferece cursos de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino na educação básica, tecnológica e superior.

O primeiro curso de PROEJA ofertado no *campus* Pelotas do IFSul, foi o de Montagem e Manutenção de Computadores, denominação que foi alterada para Manutenção e Suporte de computadores, conforme o Catálogo Nacional de Cursos, e a identificação como PROEJA foi retirada da denominação, processo que também ocorreu em outros cursos (SOUSA; ABDO; OLIVEIRA, 2010, NESSRALLA, 2009). Para a escolha do curso contribuíram a disposição demonstrada pela respectiva área da instituição – já que estavam encerrando a oferta da turma subsequente de nível médio e implantando um curso superior de tecnologia –, e uma pesquisa realizada com os alunos das turmas de Ensino Médio para Adultos (EMA), na qual estes indicaram a preferência por um curso de informática.

A partir da minha experiência com os alunos deste curso pude verificar diversas vezes a dificuldade que enfrentavam no contato com os computadores, inclusive para manusear o *mouse*. É interessante como a falta de experiência com este tipo de tecnologia e os percalços enfrentados para dominá-la minimamente nas aulas do EMA não impediu que esta fosse a opção majoritária entre estes alunos.

Inicialmente a instituição tinha a intenção de oferecer quatro cursos, conforme a exigência do MEC de que 10% das vagas das instituições de ensino da rede federal fossem direcionadas aos cursos de PROEJA, mas como houve mudança neste sentido optou-se por um curso. Ainda quando se discutia quais cursos iriam oferecer o PROEJA, foi possível observar a resistência que os professores tinham em relação a esta modalidade de ensino. Ao participar das discussões presenciei diversas vezes manifestações de desconforto com essa possibilidade, baseadas quase sempre numa visão que desvaloriza esta oferta e que identifica este público como incapaz de acompanhar as exigências de uma formação profissional de nível médio. Tal impressão não é exclusiva do Instituto Federal que investigo nesta pesquisa, sentimento semelhante foi identificado no processo de implantação do PROEJA no CEFET-ES: “[...] um dos principais impasses observados, durante os momentos de estudo junto aos professores, refere-se ao estigma produzido na escola em relação aos sujeitos alunos da EJA” (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p.4). Nesse estudo, as autoras descrevem os impactos que o curso de PROEJA teve na instituição, ao contradizer uma cultura escolar que é preconceituosa em relação aos projetos que pretendem atender os setores sociais que estão marginalizados da escola pública de qualidade. Nesse caso, essa percepção da oferta de EJA aparece inclusive em termos pejorativos utilizados pelos professores para identificar o curso de PROEJA. Da mesma forma, Abdo, Sousa e Santos (2007), na investigação da implantação de um curso de PROEJA identificam uma certa resistência dos professores com a educação de jovens e adultos, pois estes a vêem como pontual, pragmática e rápida, além de considerarem que esta não possui processos avaliativos confiáveis. Ao investigarem a transformação de um curso de EJA em PROEJA Ferreira, Raggi e Resende (2007) perceberam avanços dentro de um CEFET quanto à consideração desta modalidade, principalmente a partir da implantação do PROEJA, contudo, destacam que este ocorreu “em um contexto bastante hostil a essa prática, haja vista a bandeira alçada pelos CEFETs sobre sua vocação pela educação tecnológica.”

Além disso, é preciso destacar que o interesse do governo federal em executar imediatamente este programa pode ser um dos motivos que limitou uma discussão mais aprofundada e um envolvimento maior das comunidades das escolas de rede federal com o PROEJA. Nesse sentido, Moura (2010 p.4) avalia que:

A falta de uma discussão mais ampla no interior das instituições acerca da implantação do Programa, fruto da forma impositiva como este entrou em vigor, associada a uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a Rede Federal, os quais vinculam a entrada do público EJA nessas instituições a uma ameaça de perda de qualidade do ensino, contribuíram significadamente para que houvesse uma parcial rejeição ao Programa no âmbito dessa Rede.

Processo semelhante ocorreu no CEFET-RS, aonde, conforme o depoimento da coordenadora e da supervisora do curso de PROEJA, alguns professores estavam apavorados com a possibilidade de ter que trabalhar com este público. Assim, foi uma reivindicação geral que se implantasse apenas um curso, para depois ampliar a oferta, de forma que o recuo do governo na época quanto à aplicação imediata dos 10% de vagas para o PROEJA repercutiu as preocupações das escolas da Rede Federal. Além disso, a grande quantidade e diversidade de cursos que as instituições da rede federal assumiram nos últimos anos contribui para que os professores se ocupassem com outros níveis de ensino além do técnico de nível médio. Ao investigar a implantação do PROEJA no CEFET-GO, Castro e Vitorette (2008, p.1) constata que o programa teve pouca repercussão dentro desta instituição porque seria:

[...] difícil assumir mais uma modalidade de ensino em função da falta de professores, da oferta de grande quantidade, níveis e modalidades de curso – ainda não consolidados –, da falta de infra-estrutura e do interesse das áreas em oferecer cursos de pós-graduação [...].

Tal caminho adotado pelas instituições de ensino da Rede Federal é consequência da denominada “Reforma” da educação profissional, na qual se destaca o Decreto nº. 2.208/1997, que, entre outros aspectos, impôs o fim da oferta dos cursos integrados, a redução da contratação de servidores efetivos, o desenvolvimento de itinerários formativos baseados na flexibilização e na fragmentação dos processos de ensino, na adoção dos currículos organizados em módulos e na priorização dos cursos de graduação e pós-graduação no contexto da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação

Tecnológica. Tais medidas ainda impactam a organização das escolas da Rede federal, apesar das mudanças introduzidas pelo Decreto nº. 5154/2004.

O projeto do curso de Manutenção e Suporte de Computadores foi desenvolvido com a participação dos professores do extinto curso EMA (Ensino Médio para Adultos) e da área de Informática, coordenados pela Supervisão Pedagógica e pela Coordenação de Ensino. Portanto, o trabalho de criação do curso de PROEJA foi baseado na experiência pedagógica do curso que era a única experiência com EJA que existia até então na instituição. Junto com o CEFET-RS, até o momento de criação do PROEJA havia experiências com educação de jovens e adultos em apenas mais quatro CEFETs, mas nenhum curso de ensino integrado nesta modalidade (MOURA, 2010, p.2). No EMA, um projeto também visto com desconfiança e preconceito por muitos professores que dele não participavam, se trabalhava por eixos temáticos e de forma interdisciplinar, através de projetos e aulas conjuntas.

Outra característica desse curso que se procurou manter no PROEJA, além do trabalho integrado, foi a rotina de reuniões semanais. Contudo, nesses dois aspectos percebe-se que não houve a mesma efetividade que no curso anterior, principalmente por causa da dificuldade de envolvimento dos professores da área técnica. Isto pode ser percebido nas manifestações dos professores que construíram o EMA e nas falas da coordenadora e da supervisora do PROEJA. Realidade semelhante é relatada por Oliveira e Cezarino (2008), no estudo sobre o processo de reformulação do projeto pedagógico do curso do CEFET-ES, onde constataram o baixo índice de participação dos professores da área técnica. Assim, embora a metodologia de construção do projeto pedagógico e a intenção de integração que se manifestou na distribuição das disciplinas na matriz curricular, já que há matérias técnicas e de formação geral em todos os anos, ficou explícita a dificuldade de um trabalho integrado em outros aspectos desde o momento da escolha do curso, apesar de haver uma expectativa positiva em relação à área de informática.

Referindo-se às discussões da implantação do PROEJA na instituição a coordenadora aponta que [...] *a grande dificuldade nossa foi achar um curso ou mais de um curso na nossa condição naquela época, que na verdade se aliasse ao nosso trabalho, que é um trabalho integrado, diferenciado*. Em outros cursos de PROEJA, a integração não foi efetivada nem na distribuição das disciplinas na matriz curricular, como no caso do CEFET-ES no qual os próprios estudantes do curso

reivindicaram que as duas áreas fossem contempladas desde o início do curso (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008).

A construção do projeto pedagógico do curso de PROEJA partiu da definição do perfil do egresso e num segundo momento foram definidas as competências e os recortes de conhecimentos que permitiram a definição dos conteúdos e das disciplinas. Este curso tem a duração de três anos e a matriz curricular tem uma carga horária total de 2.640 horas, divididas em 2.400 horas de disciplinas técnicas e gerais e 240 horas de estágio. O curso tem o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos que tenham capacidade pra exercer plenamente os seus direitos e inserir-se de forma competente no mundo do trabalho ou continuar os seus estudos (CEFET, 2008).

Os estudantes da primeira turma do curso foram escolhidos por sorteio, o que provavelmente provocou a seleção de um público não identificado com a EJA e contribuiu para um índice elevado de evasão e repetência. Segundo a coordenadora, [...] *uma grande parte desses alunos [...] acabaram desistindo porque eles não tinham idéia do que era este curso, eles imaginavam uma coisa e na verdade era outra.* A supervisora partilha da mesma avaliação e entende que os alunos que acabaram sendo selecionados vislumbraram a possibilidade de fazer um curso técnico numa instituição reconhecida, mas sem saber exatamente do que se tratava.

Em pesquisa realizada num CEFET não identificado pelos pesquisadores constatou-se, em depoimentos dos professores, que o desconhecimento do curso por parte dos candidatos foi um dos motivos que contribuiu para a evasão, já que foram selecionados alunos que não tinham o perfil mais adequado à proposta. (SOUZA; ABDO; OLIVEIRA, 2010). Também Nessralla (2009) destaca a questão do perfil do público selecionado ao analisar um curso de PROEJA no qual 46,7 % dos candidatos selecionados já tinham o diploma do ensino médio e 3,3% já possuíam curso superior. A seleção de alunos com curso superior ocorreu também no PROEJA de outro *campus* do IF-Sul, localizado na cidade de Charqueadas/RS.

No CEFET-RS, a intenção inicial dos gestores era fazer outra forma de seleção, mas devido ao pouco tempo disponível entre a aprovação do projeto e o início do ano letivo seguinte optou-se por esta forma de ingresso, considerada pela coordenação mais democrática que um processo seletivo tradicional, o qual utiliza uma prova que prioriza o aspecto cognitivo. Já na segunda seleção para o curso de

PROEJA elaborou-se um processo específico que consiste em três etapas e visa a selecionar um público mais próximo da proposta do programa. Em contraste com esta primeira turma, a segunda passou por um processo de seleção que envolveu uma reunião de esclarecimento sobre o curso com os inscritos no processo seletivo, uma redação sobre as intenções em relação ao curso e exercícios de lógica e entrevista. Essas etapas, junto com a análise do perfil socioeconômico e educativo do aluno, que valoriza a participação em cursos de EJA, foram avaliadas e pontuadas para que se chegasse ao resultado final. Provavelmente essa forma de seleção influenciou no fato de que a evasão tenha diminuído drasticamente e os professores tenham percebido um maior envolvimento dos alunos em comparação com a primeira turma. A preocupação com o processo de seleção para os cursos de PROEJA já adquiriu destaque nas discussões sobre a sua implantação, de forma que se percebe em várias experiências a necessidade de um “processo seletivo diferenciado pra o ingresso dos alunos” (PENA, 2007, p.10).

Tanto o processo de seleção como a forma de divulgação das inscrições e das características do curso são elementos importantes para o sucesso deste programa e para o êxito dos estudantes que passa, entre outras coisas, pelo conhecimento e identificação destes com o modelo de curso, conforme demonstram a experiência de Pelotas e os relatos de outras instituições. Em Pelotas, por exemplo, na terceira turma houve a padronização do processo de inscrição para todos os cursos oferecidos via internet, o que provocou uma procura muito pequena para o PROEJA. A coordenação do curso se deu conta de que mediante esta forma de inscrição o público de PROEJA teria muita dificuldade.

Contudo, quando tiveram noção do problema já não havia alternativa. Fica claro na entrevista que utilizo como fonte, que desde o começo havia conhecimento das especificidades do público de PROEJA, contudo, também ficam evidentes os limites da escola para prever e responder às demandas de um curso com o qual a instituição não está acostumada a lidar. Na entrevista é possível constatar que no âmbito administrativo ainda não há clareza sobre as diferenças dos estudantes de PROEJA e da necessidade de se pensar alternativas quanto à divulgação e inscrição dos candidatos. Sobre a divulgação da primeira turma, disse a supervisora: *[...] a divulgação não adianta ser só nos jornais, como sai as nossas divulgações de todos os cursos do CEFET, mas tem que sair em rádio, e em rádio popular, que realmente atinja este público.* Nessa parte, a entrevistada também enfatiza que

compreendem a necessidade de divulgar nos cursos de EJA ofertados na cidade de Pelotas, mas que não fazem isto porque não têm condições, e, como alternativa, enviam as informações para a Secretaria de Educação.

Problemas semelhantes ocorreram na implantação do PROEJA do CEFET-GO, no qual, logo na primeira turma se optou por inscrições via internet e seleção por sorteio. Além disso, nesse curso ocorreram problemas na divulgação e na inscrição dos alunos, principalmente pela falta de documentos, já que este é um público que muitas vezes não está inserido na estrutura burocrática da sociedade. No mesmo sentido que outras instituições, na segunda turma esse curso mudou o processo de seleção dos alunos e, apesar da manutenção do sorteio, incluiu a palestra e a entrevista com os candidatos (CASTRO; VITORETTE, 2008).

Outra questão importante a ser considerada no PROEJA é o acolhimento dos estudantes nas Instituições da Rede Federal. No caso do CEFET-RS, unidade Pelotas, a turma que estou investigando era a única de EJA na instituição. Embora os cursos da noite possam ter alguma semelhança, são visíveis as diferenças entre os estudantes. Desde o EMA, são comuns as manifestações de descontentamento dos alunos jovens e adultos por não se sentirem parte da escola. Esses sentimentos eram mais comuns na primeira turma, contudo, segundo as entrevistadas, às vezes há algumas *crises*, o que exige o acompanhamento dos profissionais da área de Orientação Educacional. Dizem ainda que *alguns professores aguçam isso neles*, ou seja, a idéia de que são inferiores em relação aos estudantes que tem uma trajetória linear de escolarização. Apontam como causa a rotatividade dos professores substitutos e a falta de identificação de alguns com este tipo de modalidade de ensino. Embora reconheçam que o problema não está em ser professor substituto – e inclusive fazem referência a vários que se adaptaram à EJA –, mas sim na troca constante de professores que acarreta, geralmente, todo um processo de conhecimento e adaptação destes profissionais às características do PROEJA. Isso aconteceu principalmente na área técnica e durante a realização desta pesquisa não havia um professor efetivo na parte da formação profissional. Os professores são escolhidos pelas coordenadorias e ocorre que algumas vezes o profissional escolhido [...] *não tem perfil pra trabalhar com público de EJA e [...] faz alguns comentários em sala e coloca eles em crise*. Além disso, afirmam que não sabem como as coordenadorias escolhem os professores para o PROEJA, com exceção de uma disciplina, a de matemática. Já na formação geral a maioria é de efetivos e se

mantém um grupo que trabalha junto desde o EMA. Como já havia essa experiência com EJA na escola, as entrevistadas analisam que a instituição poderia estar mais avançada neste processo de acolhimento do aluno, principalmente com a questão da auto-estima e da assistência estudantil. Por exemplo, salientam que na primeira turma houve problemas com a distribuição de vales-transporte.

Entretanto, a questão dos professores substitutos é indicada como uma variável importante também na questão do desempenho acadêmico. Enfatizam que entram muito professores novos que agem como se todos os alunos deveriam ter conhecimentos prévios necessários à aprendizagem de um curso técnico de nível médio. Mas não só estes, pois compreendem que há uma cultura na escola de trabalhar com os estudantes mais capazes, que são aqueles que são aprovados no processo seletivo. O estigma em relação aos estudantes de EJA, a que já fizemos menção nesta parte, induz a uma concepção que privilegia entendê-los apenas a partir das suas defasagens escolares e não a partir das suas trajetórias sociais. Assim, não se percebe que o problema não está na capacidade de jovens e adultos das classes populares, mas nas suas precárias condições de vida e de formação escolar. Tal visão tem consequências pedagógicas e baseia-se num entendimento que culpa os indivíduos pelo seu fracasso escolar e desconsidera os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais que produzem a desigualdade na sociedade e no processo de escolarização. Sobre essa visão estereotipada dos professores sobre os estudantes de EJA e as suas consequências no que diz respeito a um princípio central da proposta do curso (o trabalho como princípio educativo), Sousa, Abdo e Oliveira (2010, p.10) fazem uma interessante observação:

Quando eles adentram na escola são identificados, apenas, como escolares defasados no fluxo, sendo ignoradas suas condições de trabalhadores. Assim, priorizando-se essa visão, não é possível, captar as marcas formadoras ou deformadoras que levam de sua atividade laboral, perdendo a oportunidade de reconhecer o trabalho como matriz educativa.

Entretanto, apesar de reconhecerem o preconceito e a resistência de muitos professores da instituição para com os estudantes de EJA, a coordenadora e a supervisora indicam que muitos professores acabam se identificando com esta modalidade e passam a valorizar o empenho que geralmente é comum entre estudantes jovens e adultos. Sobre essa característica dos alunos, Jorge (2009) ao investigar experiências de implantação do PROEJA, constata que os professores,

apesar de enfatizar a defasagem de conhecimento deste público: “[...] relatam que os alunos do PROEJA são mais responsáveis, empenhados em aprender e respeitosos com os professores e colegas. Este fato torna o trabalho agradável e gratificante, apesar das dificuldades” (JORGE, 2010, p. 9731).

No IF Sul-rio-grandense fica evidente que o problema de ter um número considerável de professores contratados também é comum nos cursos integrados para adolescentes. Apesar de haver uma política de se priorizar a utilização de professores efetivos nestes cursos integrados, conforme relatam as profissionais entrevistadas, a diversificação de oferta de cursos e a intensificação do trabalho docente dificultam esta opção de planejamento institucional. Seja nos cursos superiores ou em outras atividades nas quais os professores recebem uma remuneração adicional como na Educação a Distância ou em cursos de formação profissional estabelecidos em convênios via FUNCEFET (Fundação de Apoio ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas). Ao investigar no IF-Sul os impactos sobre o trabalho e a identidade docente das reestruturações recentes da educação profissional, entendida no âmbito mais geral da reestruturação do setor produtivo, Grischke (2008, p.191) conclui que:

O trabalho docente foi precarizado, flexibilizado, desespecializado e intensificado. Precarizado no trabalho com as parcerias e convênios. Flexibilizado, na atuação em diversas formas e níveis de ensino. Desespecializado, com disciplinas e conteúdos diferenciados. Intensificado, nas atividades extras em busca de um rendimento melhor.

A própria qualificação dos professores e o envolvimento destes com pesquisas em áreas com as quais não trabalham na instituição os motiva, muitas vezes, a buscar a criação de cursos de pós-graduação aos quais acabam se dedicando mais do que ao Ensino Médio. Contudo, como os alunos adolescentes passam por um processo de seleção, a postura dos professores, de não atentar para as diferenças dos alunos pode não ser tão grave. Além disso, é preciso observar que nos cursos subseqüentes do turno da noite também há uma grande reprovação e isto é ressaltado pelas entrevistadas. Essas entendem que o público de tais cursos também precisa de um trabalho pedagógico diferente e enfatizam que nestes cursos parece haver uma aceitação destes resultados como resultado da deficiência dos

alunos, enquanto no PROEJA, pelo contrário, se buscam alternativas para enfrentar este problema ³⁸.

Um exemplo das consequências dessas medidas foi a tentativa que a coordenadora e a supervisora fizeram para ampliar a carga horária em mais um semestre e atender a um pedido da própria área técnica do curso. Seria um semestre com ênfase nas disciplinas técnicas e que se estruturaria em experiências de prática profissional. Contudo, após um ano de discussão a proposta esbarrou no argumento da área técnica de que não teriam professores para esta expansão da matriz curricular. Na entrevista fica clara a decepção da coordenadora e da supervisora com este argumento, que interpretam como uma falta de interesse por parte dos professores e da coordenação da respectiva área. A questão da prioridade da instituição, perante uma diversidade de oferta de cursos, é mencionada pelas entrevistadas e, principalmente, a falta de atenção que a coordenadoria de informática teria com o PROEJA. Tanto a coordenadora como a supervisora concordam que o PROEJA deveria ser uma das prioridades da instituição e enfatizam o seu papel social a partir da possibilidade que o curso oferece de resgatar pessoas que não tiveram oportunidade de dar continuidade a sua escolarização.

Embora haja uma reunião semanal dos professores do curso de PROEJA com a coordenação e a supervisão, da qual nem todos os professores participam devido à colisão de horários, não há outra metodologia de formação. Nestas reuniões é feito o planejamento, a avaliação das turmas, a programação de atividades interdisciplinares e estudos. A instituição ofereceu o curso de Especialização em PROEJA³⁹, todavia, a maioria dos professores que o freqüentaram pertenciam às redes municipal ou estadual. Do IF participaram alguns técnicos-administrativos, alguns professores substitutos e dois professores efetivos,

³⁸ Tal reprovação nos cursos subsequentes da mesma instituição é analisada na dissertação de PORTO JÚNIOR (2007).

³⁹ “No que se refere aos cursos de especialização, tal iniciativa foi o ponto de partida por meio do qual, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), foram formados cerca de 1.800 profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o país, sendo 12 em CEFETs (SC, ES, SP, MG, MT, BA, PE, RN, CE, MA, AM, em um consórcio entre o CEFET-RJ, CEFET-Campos/RJ e o CEFET-Química/RJ), 2 em universidades federais (UFPB – Campus de Bananeiras e UTFPR – antigo CEFET-PR) e outro em consórcio entre uma universidade federal e um CEFET (UFRGS e CEFET-Pelotas). Com relação aos pólos em que estão sendo realizados esses cursos de especialização, é preciso destacar positivamente a continuidade das ações à medida que as primeiras turmas concluíram suas atividades, novas foram sendo constituídas” (MOURA, 2010).

dos quais só um concluiu. A preparação para trabalhar com EJA, e especificamente para conhecer a proposta do PROEJA, é uma exigência ressaltada pelos analistas do processo de implantação deste programa, contudo, os mesmos indicam a ausência de iniciativas neste sentido, além do desconhecimento de professores do tipo de público com que estão trabalhando. Por exemplo, Sousa, Abdo e Oliveira (2010) apresentam relatos de professores de PROEJA nos quais estes revelam que começaram a trabalhar no curso sem mesmo saber com que alunos estavam lidando e sem conhecimento do que era o PROEJA. Além disso, fica clara a surpresa dos profissionais com turmas que mesclam alunos jovens com adultos, inclusive trabalhadores aposentados que tentam se reinserir no mercado de trabalho.

O desconhecimento da proposta do curso, que está explicitada no Documento Base do mesmo, entre os professores e gestores, é uma questão a ser analisada. Na entrevista que foi feita no IF Sul-rio-grandense, embora os pesquisadores não tenham feito perguntas referentes aos princípios do PROEJA, não há durante o relato nenhuma menção a estes como, por exemplo, os de cunho pedagógico, como o trabalho como princípio educativo, o uso da pesquisa como metodologia de ensino ou a consideração das diferenças dos estudantes ou ao estudo do Documento Base. O estudo da proposta e de seus princípios e a aplicação destes na implantação do curso são questões que ainda não mobilizam os grupos de trabalho envolvidos com a implantação do PROEJA. Tal ênfase é priorizada nos cursos de especialização em PROEJA, contudo, tais cursos não tiveram a participação dos professores da Rede Federal de educação profissional e tecnológica. No CEFET-RN, por exemplo, só 15% dos alunos da especialização em PROEJA estavam vinculados à instituição (MOURA, 2010).

Perante estes percalços que estão sendo identificados na implantação dos cursos do PROEJA e que apresentam várias semelhanças entre os diferentes contextos, destaca-se na experiência do IF Sul-rio-grandense *campus* Pelotas um evento que ajuda na compreensão dos dilemas enfrentados no curso de Manutenção e Suporte de Computadores. Em novembro de 2009 o IF-Sul recebeu a visita da coordenadora-geral do PROEJA, que se reuniu com gestores da instituição e do curso, professores e alunos em diferentes momentos. Tais reuniões fizeram parte do projeto Inserção Contributiva, que tem o objetivo de conhecer as opiniões e as dificuldades da modalidade na rede federal. A partir da identificação dos

principais problemas do referido curso, foram encaminhadas algumas sugestões para resolvê-los. Participei como observador da reunião com os professores e ficaram claras as diferenças de visão dos professores da área técnica e da formação geral. Entre os professores de informática pareceu ser consenso que o público do PROEJA não têm condições de acompanhar um curso técnico, em comparação com os outros estudantes da instituição. A ausência de professores efetivos da área técnica foi um dos problemas que se destacou nas discussões, de tal forma que a representante do MEC cobrou uma solução da respectiva coordenadoria a esse respeito. Além disso, foram encaminhadas diversas propostas para os impasses do curso.

Todavia, o que acabou predominando foi a idéia de que este curso não é adequado à EJA. Essa posição, que os professores da informática já haviam expressado logo no primeiro ano de existência do curso numa reunião geral, acabou predominando e recentemente se decidiu que esta oferta será extinta. Tal decisão já estava sendo encaminhada conforme fica claro no relatório entregue pela coordenadora do curso para a representante do MEC. No entanto, a intenção inicial era ampliar a oferta, mas devido às dificuldades enfrentadas na área de informática se optou pelo fim desta formação de EJA. Para substituí-lo estão discutindo um curso na área de edificações, especificamente em reforma e restauro. O fim deste primeiro curso expõe a gravidade dos problemas enfrentados na rede federal para a implantação de educação integral para jovens e adultos. Contudo, a experiência acumulada pode contribuir para que esta segunda oferta de PROEJA adquira características mais próximas à proposta do programa. Um dos aspectos principais no planejamento desta oferta, portanto, é implantar medidas que evitem uma nova interrupção da escolarização para sujeitos que geralmente já a experimentaram.

Em alguns casos de oferta do PROEJA a evasão alcançou índices de 80% (MOURA, 2010). A investigação das causas da exclusão no PROEJA tem que ser analisada considerando-se os diferentes contextos e pontos de vista dos sujeitos envolvidos. Em pesquisa realizada sobre a implantação do PROEJA no estado do Paraná, cuja oferta não se restringe à rede federal, os gestores apontaram como fatores causadores da evasão:

A fragilidade na compreensão da concepção teórica e metodológica da proposta por parte dos professores e gestores; o atraso na continuidade do processo de formação para os educadores que estão atuando no PROEJA; o tempo do educando EJA; a estrutura física e humana da escola; a falta de divulgação direcionada a este público, entre outros entraves burocráticos característicos das esferas públicas (JORGE, 2009, p.9730).

Nesse mesmo sentido, tal pesquisa identificou as causas da evasão a partir da compreensão dos professores, os quais destacam os problemas de saúde dos estudantes, as dificuldades de transporte e mudanças relacionadas ao trabalho (horário, mudança de emprego ou desemprego) (JORGE, 2009, p.9731).

Em outra pesquisa também realizada sobre a implantação do PROEJA no estado do Paraná, os coordenadores indicaram como principais motivos da evasão a saturação do mercado de trabalho, a falta de motivação dos alunos, a falta de divulgação do curso e as dificuldades dos alunos. Salientam, portanto, aspectos relativos aos estudantes e desconsideram a responsabilidade da escola na inclusão deles. Na mesma pesquisa, os estudantes apontaram como causas da evasão a incompatibilidade do horário do curso com o horário de trabalho (32%), problemas familiares (24%), localização da escola (18%), problemas de saúde (16%) e professores faltosos (10%) (ALMEIDA; SILVA, 2008). Embora, esses dados sejam importantes na comparação entre as ofertas investigadas nesta pesquisa, dizem respeito a contextos muito diferentes entre si. Da mesma forma quando são realizadas comparações genéricas entre contextos que diferem em vários aspectos, entre os quais a rede de ensino que o promove e a forma de oferta do curso (integrado ou concomitante), as causas da evasão tendem a ser provocadas por fatores também muito diferentes.

A compreensão destes diversos fatores pode ser aprofundada quando complementamos os dados estatísticos com investigações qualitativas que nos permitem uma imersão em determinados contextos e experiências individuais, conforme estou desenvolvendo nesta minha pesquisa.

Apesar dos princípios que sustentam a proposta do PROEJA se direcionarem à inclusão de jovens e adultos num curso integrado que alie a formação profissional e a formação cidadã e que não se restrinja a uma simples qualificação para a inserção no mercado de trabalho, a urgência com que o governo procurou colocá-lo em prática gerou alguns dos problemas que hoje são identificados na sua implantação. Para Moura (2010, p.6), pode ter prevalecido “[...] a lógica economicista

e eficientista, impulsionada pela pressão do MEC, no sentido de apresentar dados estatísticos para a sociedade a respeito das vagas oferecidas nesse domínio educacional”. Embora esse autor reconheça os méritos e a inspiração crítica do programa, como outros, ficam evidentes as disputas e as contradições que permeiam as criações e implantações de políticas públicas, visto que, apesar de ser possível vislumbrar uma orientação predominante na política educacional do governo em questão, esta não ocorre sem disputas e negociações em diversas esferas.

Essas disputas têm uma amplitude mais ampla no espaço e no tempo, de maneira que as discussões a respeito das políticas educacionais remetem a uma dimensão mais essencial que é a contradição entre capital e trabalho. Embora haja negociações e mediações entre os diferentes pontos de vista aglutinados nesses dois campos, é possível identificar dois projetos societários que se articulam entre os pólos do capital ou do trabalho (CUNHA, 1995). As disputas sobre a regulamentação e as políticas educacionais da educação profissional e tecnológica refletem estas duas perspectivas contraditórias. O PROEJA surge no contexto do Decreto nº 5154/2004 como uma proposta de inclusão social dos setores mais desfavorecidos, baseada na tentativa de formações escolares que não reproduzam a dualidade estrutural da educação brasileira. Portanto, como um programa que se contrapõe à fragmentação imposta pelas políticas de educação profissional que estavam presentes nas orientações da LDBEN (Lei nº 9.334/1996) e principalmente no Decreto nº 2208/1997. A partir da crítica a uma concepção dualista de educação, que separa a formação geral da formação específica, os aspectos técnicos dos aspectos políticos e que valoriza o individualismo como suporte da inserção social e da empregabilidade, o PROEJA é um exemplo de política formulada a partir dos estudos da relação entre trabalho e educação que enfatizam o trabalho como princípio educativo. Ao contrapor a integração à fragmentação, tal perspectiva contradiz o modelo educacional que submete a formação escolar aos interesses do capital. A proposta do PROEJA corresponde às idéias de um campo educacional que se articulou desde os anos de 1980 e que teve papel destacado nas discussões a respeito da elaboração da LDB na década de 1990. Assim, tal visão entende que o trabalho é a base histórica da educação, mas que esta deve transcender a noção utilitarista das relações de produção e a formação restrita ao mercado de trabalho. Ao compreender a educação como um direito de formação cidadã, prioriza a oferta

de uma escolarização que considere as múltiplas dimensões da experiência humana e a possibilidade de contribuição desta formação omnilateral para a emancipação coletiva dos sujeitos (COELHO, 2008).

Também Castro e Vitorette (2008, p.4) vislumbram no PROEJA as características de uma proposta educacional cuja perspectiva é contra-hegemônica:

[...] o PROEJA tem conseguido aglutinar pessoas e projetos, no interior da Instituição, cujos interesses vinculam-se à promoção da educação pública, gratuita, de qualidade acadêmica e social. Estes princípios podem ser concretizados, na educação profissional e tecnológica, por meio da afirmação de uma escola unitária e politécnica, de formação omnilateral, pelo desmonte de aparatos político-administrativos e organizacionais facilitadores de ações de cunho privatista, pela retomada de discussões acerca do papel social da Instituição e da necessidade da incorporação, nos seus espaços de setores sociais historicamente excluídos das benesses e direitos sociais.

Todavia, as análises produzidas a respeito do PROEJA indicam com clareza os aspectos contraditórios da produção da política. Ao nos referirmos a essas contradições, cabe ressaltar que não se trata de esperar que uma política possa estar ou estará livre destes percalços. Uma produção cultural se caracteriza por tais nuances, as quais resultam da constante dinâmica da formulação e da interpretação dos textos e, conseqüentemente, da construção das práticas por diversificados agentes em variados contextos. A riqueza e a diferenciação das experiências não é uma característica que desmereça a implantação de determinadas políticas ou a sua efetividade, embora isto possa acontecer a ponto de torná-la inócua. Num estudo de caso sobre a implantação do PROEJA Ivo (2010, p.92), a partir da abordagem de Stephen Ball sobre análise de políticas, conclui que:

Este olhar mostra que a prática é muito mais caótica e contraditória do que as políticas oficiais supõem. Sempre há negociações, re-interpretações, inovações, resistências e adesões que modificam substancialmente as políticas no contexto da prática, fazendo com que algumas sejam ineficientes, umas sejam alteradas e outras sejam rejeitadas.

Contudo, no caso do PROEJA, apesar de todos estes elementos que contrastam com os princípios expressos no Documento Base, os compreendo mais como obstáculos que são inerentes a uma proposta de mudança na oferta e na pedagogia do ensino médio, que se propõem a uma integração numa modalidade tradicionalmente desconsiderada no âmbito da formação profissional e da Rede Federal.

Ao contrário do que pode aparecer como resultado de uma análise apressada, os dilemas que acompanham este programa não indicam a impossibilidade desta política. Além disso, a consciência de seus aspectos contraditórios permitem a correção dos equívocos que perpassam a sua implantação. Seus princípios e motivos, sua estruturação política e teórica, são consequência de um projeto de sociabilidade que se edifica na crítica, na resistência e na busca de alternativas a uma estrutura social que inerentemente produz desigualdade, por exemplo, na propriedade e na distribuição das riquezas. Nesses contornos sociais, o acesso e a vivência dos processos de escolarização produzem e reproduzem diferenças, entre as quais, aquelas que reforçam as dificuldades de inclusão social. Sem conceber uma função redentora para a escola e a par dos limites da hegemônica lógica do mercado na sociedade capitalista e na democracia liberal, mas também considerando as possibilidades de desenvolvimento de políticas contraditórias, é possível vislumbrar o desenvolvimento destas no sentido de mais equidade. Assim, a execução de políticas públicas que se proponham a enfrentar, mesmo que num modelo econômico excludente, algumas das causas do aprofundamento da desigualdade, necessitam afirmar-se como uma política de Estado. Com esse intuito, e em consonância com outras políticas setoriais que busquem o mesmo objetivo, o PROEJA tem o desafio de criar cursos e práticas que rompam com a dualidade estrutural e permitam o êxito e a inclusão de jovens e adultos. Não bastassem as dificuldades que permeiam a construção de projetos pedagógicos integrados que tenham o trabalho como princípio educativo, tal empreendimento tem como fundamento basilar, mas não exclusivo, a Rede Federal, cuja trajetória recente tem se constituído por uma opção educativa elitista.

É preciso, portanto, romper com esta tradição institucional e as respectivas práticas vigentes nas escolas de Rede Federal. Apesar de que, na sua origem, as escolas desta rede visassem oferecer qualificação profissional para “os desvalidos da sorte” numa concepção de correção social e de manutenção da ordem social, tais escolas desenvolveram no decorrer da sua trajetória uma educação de qualidade que contribuiu para desconstruir o preconceito contra o trabalho manual e superar a marca de escola correcional. Assim, ao adotar práticas de cunho científico e de produção de tecnologia na formação de profissionais qualificados, tais instituições acabaram por se firmar como um ensino de elite na comparação com a realidade de

outras redes de escolas públicas e passaram a atender os estudantes oriundos das classes mais favorecidas economicamente (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2007).

Desenvolver as condições necessárias para que o PROEJA possibilite a criação de processos educativos coadunados com seus princípios exige, portanto, a crítica e a proposição de alternativas a uma tradição institucional e a uma cultura pedagógica que em alguns aspectos apresentam obstáculos aos objetivos deste Programa. Considerar a necessidade de se repensar sob novos paradigmas aspectos tão díspares como a escolha do curso, a divulgação, a inscrição, o processo seletivo, a matriz curricular, a formação dos professores, o trabalho pedagógico (o trabalho como princípio pedagógico, a interdisciplinaridade, a pesquisa como metodologia de ensino e a consideração dos saberes e das diferenças dos sujeitos) e a assistência estudantil, demanda certamente a construção coletiva de um programa no qual é indispensável a identificação com o seu papel político. Essa atitude é necessária para que ocorra a transformação de uma cultura de ensino voltada para a elite, que precisa, portanto, passar a considerar o atendimento das classes populares. Para tal, é necessário construir estratégias metodológicas apropriadas e apreensíveis para as classes populares, que respondam as suas reais necessidades, no sentido de garantir a permanência e a conclusão com qualidade. É claro que essa identificação, que não significa uma adesão incondicional às políticas públicas e que é tão difícil de ser conquistado, é importante na implantação de qualquer política. Contudo, pelos problemas que se propõe a enfrentar, o sucesso do PROEJA precisa de profissionais que incorporem em suas práticas os valores que o embasam. Um desses aspectos basilares da proposta do PROEJA é a educação integral, entretanto:

[...] essa ênfase pressupõe mudanças estruturais que demandam a constituição de novas práticas no que concerne à apropriação, na práxis, de princípios fundantes do programa, como a não dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, traduzida na indissociação entre formação geral e formação técnica, a organização do trabalho coletivo entre os docentes, bem como o pensar na perspectiva integral em detrimento da formação para o mercado (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p.2).

A simples transposição de modelos curriculares, práticas pedagógicas e professores – muitas vezes sem conhecimento ou identificação com o Programa –, do ensino médio integrado para adolescentes para o curso de PROEJA, não corresponde ao que se exige de seu projeto pedagógico. A experiência com

adolescentes que geralmente passaram por uma trajetória contínua de escolarização, com apoio familiar e que passaram por um processo seletivo de caráter predominantemente cognitivo contrasta com as características da EJA. Os sujeitos de tal modalidade apresentam características como períodos de interrupção da escolarização, experiências de reprovação, defasagens e lacunas dos conhecimentos sistematizados na escola, necessidade de trabalhar, entre outras especificidades (MOURA, 2010).

Mais que evitar uma transposição da formação, é preciso estruturar uma educação integral – cujas experiências mesmo nos cursos integrados são bem limitadas, já que reproduzem geralmente uma separação entre a formação básica e a formação técnica –, com as especificidades da educação de jovens e adultos, para a qual se exige um planejamento e uma pedagogia edificada sobre parâmetros teóricos e práticos adequados a esta modalidade, o que constitui um desafio não só epistemológico, mas político. Com essa intenção e para garantir o respaldo político-institucional, o PROEJA tem se constituído num campo que tem unido a intervenção e a investigação em educação. A sua implantação tem sido acompanhada por grupos de pesquisa interinstitucional que envolvem as instituições da Rede Federal, através da participação dos gestores e professores do PROEJA, e as universidades, através de professores e estudantes de pós-graduação. Por exemplo, no Rio Grande do Sul, o grupo de pesquisa CAPES/PROEJA têm contribuído para mobilizar a Rede Federal, como aconteceu na promoção do I Encontro de Estudantes de PROEJA, no qual os reitores e Pró-reitores de pesquisa dos IFs foram convidados para participar do esforço de criar uma cultura de pesquisa entre os docentes deste curso.

Assim, apesar de todos os dilemas envolvidos na sua implantação, é possível perceber que a proposta do PROEJA constitui uma possibilidade de política pública que se propõe a superar o caráter compensatório, focal e contingente dos programas de formação profissional que se restringem às necessidades imediatas do mercado. Ao pretender se estabelecer como uma política pública de educação integral para jovens e adultos, tem a intenção de se diferenciar da superficialidade dos programas educacionais que ofertam cursos aligeirados e temporários. Orientado pelos princípios de igualdade e justiça social procura viabilizar meios de democratizar o acesso e a permanência na escola para sujeitos que sofrem com as diferentes formas de exclusão social. Contudo, para que amplie o direito à educação para jovens e adultos, o PROEJA necessita de alternativas para os diferentes

obstáculos que encontrou no seu processo de implantação, entre estes, os que se relacionam com os fatores que contribuem para que se produzam exclusões numa política que se pretende inclusiva.

A partir desta descrição da implantação do curso de Manutenção e Suporte em Informática, analiso no próximo capítulo aspectos relativos aos alunos da primeira turma e, especificamente, sobre a integração e a evasão destes. Por fim, analiso as entrevistas de três sujeitos que se afastaram do curso.

9. A primeira turma do curso de Montagem e Manutenção de Computadores do CEFET-RS e o ponto de vista dos estudantes evadidos

9.1. Dados sobre os estudantes da primeira turma

Já descrevi a maneira como foi construído o projeto político-pedagógico do curso e como foi tomada a decisão de utilizar o sorteio como forma de ingresso da primeira turma. Embora, a discussão da proposta do curso tenha se aproximado mais do princípio de um currículo integrado – seja na metodologia seja na participação dos professores –, mais do que nos outros cursos integrados da instituição, ficou claro que a opção pelo sorteio não é condizente com as exigências de um curso como o PROEJA.

Conforme a Listagem de Alunos da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA)⁴⁰ a primeira turma do curso de Manutenção e Suporte de Computadores tinha dezesseis alunos, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino. Em tal lista constam os telefones para contato com os alunos, mas de três alunos não há o número telefônico e só de um aluno há o registro de endereço eletrônico. Contudo, estes dados são contraditórios em relação às informações disponíveis no relatório entregue pela coordenação do curso à representante do MEC quando da reunião já mencionada anteriormente.

O curso foi ofertado com 20 vagas, para as quais se inscreveram 120 candidatos. Apesar disso, só dezoito alunos compareceram às aulas, mas não constam na listagem que utilizei como referência para investigar a turma. Além disso, não consegui acesso a nenhuma forma de contato com estes dois alunos que não estão na lista. Portanto, embora a coordenadora confirme que a turma começou com dezoito alunos, os dados relativos à turma de PROEJA a que tive acesso não informam isto. O acesso aos dados sobre os estudantes do PROEJA no IFSul foi uma das principais dificuldades que encontrei nesta pesquisa. Até recentemente o PROEJA não fazia parte do sistema informatizado de registros acadêmicos da instituição. Por exemplo, esta turma que investiguei só entrou no referido sistema quando já estava no segundo ano. Apesar de ter triangulado os dados e de ter

⁴⁰ No atual organograma do IF Sul-rio-grandense se denomina Diretoria de Registros Acadêmicos.

observado as discrepâncias entre diferentes fontes, optei por utilizar a listagem da GRA. No entanto é preciso considerar que se formos levantar os dados sobre evasão desta turma, temos que considerar que esta começou com dezoito e não com vinte alunos. Assim mesmo seria necessário investigar a inserção e a saída destes estudantes do curso para interpretar a forma como isto ocorreu. Tarefa que acabei deixando em segundo plano devido à urgência que tinha para entrevistar alunos evadidos e as dificuldades que encontrei para esclarecer esta questão, pois nos outros contatos que mantive para entender esta pendência, as informações que me passaram não me ajudaram a esclarecê-la. Portanto, mesmo a verificação de um índice como o da evasão fica mais complexo quando analisamos os dados com mais profundidade. Como a minha intenção principal era entrevistar alunos evadidos, procurei aqueles que estavam na listagem dos registros acadêmicos. Assim, a minha pesquisa se concentra nesses dezesseis alunos que compõem a turma conforme me foi disponibilizado pela GRA.

Para o conhecimento de algumas das características desta turma me utilizei da “Pesquisa sobre o perfil do aluno”, instrumento de três páginas elaborado pela coordenação do curso que me foi disponibilizado. Contudo, estes não estavam completos, pois não constavam todos os alunos da listagem da GRA, faltavam folhas em alguns questionários e nem todos os alunos do universo atingido responderam todas as questões. A coordenação disponibilizou os questionários de dez alunos. Procurei aplicar o instrumento aos estudantes que não estavam contemplados nessa amostra e, dos que estavam faltando, só não consegui contato com o aluno 5. A partir desses dados construí a tabela e as figuras que são apresentadas nesta parte. Primeiro apresento os dados relativos a cada um dos alunos e utilizo a numeração desta tabela para identificar os estudantes aos quais me refiro. Depois apresento a quantificação das respostas dos alunos a cada pergunta do instrumento, o que nos permite um panorama desta primeira turma selecionada por sorteio para o curso de PROEJA.

O instrumento começa com um espaço para que o aluno escreva a idade e escolha a alternativa referente ao sexo. Antes de cada figura que representa o quantitativo das respostas dos alunos, constam as perguntas da mesma forma que foram redigidas pela coordenação do curso. Portanto, mantive a forma da pergunta e alterei o mínimo possível a redação das alternativas com a intenção de não modificar os significados deste questionário. Assim, em cada pergunta indico o

número de alunos que escolheram cada alternativa de resposta. O item “não respondeu” diz respeito aos alunos aos quais foi aplicado o instrumento mas não responderam a questão. Quando a aplicação de uma pergunta depende da resposta afirmativa na questão anterior não menciono os alunos que não responderam. Além disso, não utilizei três questões que considero sem importância para este investigação.

De acordo com estes dados, seis alunos abandonaram o curso, embora tenha havido outros trancamentos de matrícula como descobri depois. Por exemplo, duas alunas interromperam seus estudos devido à gravidez, mas acabaram voltando a frequentar o PROEJA. Apesar de ter mantido contato com estas, não foi necessário entrevistá-las, já que o meu objetivo era o aluno evadido. Assim, procurei entrar em contato com estes seis alunos que se afastaram do curso. No entanto, com o aluno 5, que pouco frequentou o curso, não obtive sucesso nas diversas vezes que o procurei. Com o aluno 4 também não consegui contato, mas fiquei sabendo que ele está residindo em outro estado na única vez que falei por telefone com a sua irmã (aluna 16), que também frequentou o curso de PROEJA. Nesse contato que tive me disse que ela e o irmão saíram do curso porque não era o que eles pretendiam e que por isto não chegaram a terminar um semestre. Nas outras vezes que a procurei não consegui mais contato. Estes três alunos que saíram do curso antes do seu término, como é possível verificar no quadro da página 118, compõem, junto com dois dos alunos entrevistados, o conjunto de estudantes selecionados que tinham entre 19 e 23 anos no momento da seleção, que não pararam de estudar ou tinham pequenos períodos de interrupção até entrarem no PROEJA e que, de modo geral, não pretendiam estudar em turmas de EJA, conforme vai ficar mais claro no decorrer deste capítulo. Acontece que entre os mais novos desta turma (oito alunos), a maioria tinha entre dezoito e vinte anos quando entrou no curso e a mais velha tinha 23 anos neste momento. Destes, cinco evadiram, um se formou, um quase se formou e o outro reprovou e continua no curso. Os oito mais velhos tinham entre 25 a 57 anos quando ingressaram e todos reprovaram, mas continuaram no curso com exceção do aluno 7. Assim, é possível identificar uma forma de integração ao curso diferente entre estes dois grupos que estou sugerindo. Como a diferença entre o jovem e o adulto é relativa, optei por simplesmente identificar a idade dos que se afastaram do curso e dos que continuaram e, apesar das exceções, fica clara a faixa etária que predomina em cada grupo. Além disso, conforme a ONU (Organização

das Nações Unidas) jovens são aqueles indivíduos que possuem entre 15 e 24 anos. No entanto é preciso relativizar esta noção, pois para a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2004), a juventude se caracteriza por ser um período de mudanças biológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e os gêneros. Conseqüentemente, as escolhas dos jovens dependem das classes sociais de que fazem parte, das suas identidades, de suas condições materiais e de suas próprias expectativas, como também, do seu grupo familiar. No mesmo sentido, Groppo (2008, p.234) analisa que:

Para a compreensão dos significados sociais das juventudes modernas e contemporâneas, o essencial não é delimitar de antemão a faixa etária da sua vigência. Essa faixa etária não tem, como discutirei, caráter absoluto e universal. É um produto da interpretação das instituições da sociedade sobre a sua própria dinâmica. A juventude é uma categoria social usada para classificar indivíduos, normatizar comportamentos, definir direitos e deveres. É tanto uma categoria que opera no âmbito do 'imaginário social', quanto um dos elementos 'estruturantes' das redes de sociabilidade.

Nesta turma dois alunos (11 e 13), que também tinham entre 18 e 19 anos quando entraram no curso, não reprovaram uma única vez até o momento da conclusão do curso, contudo, o aluno 13 desistiu quando estava para se formar e atualmente faz um curso superior em universidade federal e trabalha no serviço público. Portanto, na tabela está identificado como evadido, mas não me preocupei em procurá-lo, até porque esta situação só se definiu bem depois e, além disto, não se parece com um caso de exclusão escolar.

O que destaco a partir destes dados é que, dos alunos que ficaram mais de um ano no curso, todos os alunos adultos ou mais velhos (acima de 25 anos) reprovaram, inclusive o entrevistado 7, no entanto, estes permaneceram mais em comparação com os mais novos. Dos adultos, o aluno 7 foi o único que se afastou do curso. Além destes, reprovaram os sujeitos 3 e 6 (19 e 18 anos), que entrevistei, mais o aluno 12, que tinha dezoito anos quando foi selecionado. Portanto, com exceção dos dois que chegaram à condição de se formar e do aluno 12, os estudantes que estão há mais tempo no curso são na maioria adultos. Destes, só o aluno 7, que entrevistei, desistiu do curso, ou seja, apesar das reprovações e dos trancamentos, foram os alunos mais velhos, com exceção de três mais novos, os que continuaram no curso. Destes alunos mais velhos, acima de 25 anos, só um

disse que tinha bastante experiência com informática quando começou o curso, a aluna 10. Os outros oito alunos mais velhos responderam que tinham muito pouca ou nenhuma experiência com informática.

Por outro lado, dos que evadiram a maioria tinha entre 18 e 20 anos quando entraram no curso (alunos 3, 4, 6 e 13, que quase se formou), uma tinha 23 (a aluna que consegui contato uma única vez e que disse que o curso não era o que queria fazer) e o aluno 7, que tinha 47 anos quando foi selecionado para o PROEJA. A partir destes dados poderia concluir, por exemplo, que os mais velhos se integraram mais a um curso de EJA, apesar de que todos reprovaram, se tivesse certeza que a metodologia do curso tem esta característica predominante e, também, se estes alunos expressassem tal compreensão sobre esta questão. Por outro lado, estes dados podem ser interpretados, por exemplo, como resultado da indefinição dos mais jovens quanto às suas formações escolares e da maior quantidade de alternativas de que teoricamente estes dispõem. Contudo, sem procurar uma resposta definitiva para esta questão o fato é que o afastamento do curso se concentra entre os alunos mais jovens (até 23 anos), até porque em alguns casos esperavam que fosse outra coisa. Além disso, é fato que a reprovação atingiu todos os estudantes mais velhos, que na grande maioria declararam que tinham muito pouca ou nenhuma experiência com informática e, apesar disto, continuaram no curso, com exceção do aluno 7. Além disso, os únicos que não reprovaram, embora um não tenha terminado, foram os alunos 11 e 13, que entraram respectivamente com 18 e 19 anos. O primeiro respondeu que tinha muito pouca experiência com informática quando ingressou e o segundo respondeu que tinha bastante experiência com esta tecnologia.

Esses dados nos dão uma visão geral do desempenho e da evasão, de acordo com a idade e a experiência com informática, dos alunos da primeira turma de PROEJA do *campus* Pelotas do IF Sul-rio-grandense. Como contraponto a estes dados da turma que pesquisei, apresento alguns índices identificados nos cursos de PROEJA no Rio Grande do Sul pelo grupo de pesquisa CAPES/PROEJA. Essa pesquisa indica que a maioria dos alunos dos cursos (56%) está na faixa etária entre 18 e 30 anos. Entre 31 e 40 anos havia 31% e acima de 40 anos 16%. Essa pesquisa também revelou que 95% destes alunos eram oriundos de escola pública e 53% de EJA. Quanto ao trabalho, 72% declararam que estavam trabalhando. Sobre a origem étnico-racial dos estudantes, 20% se declaram negros ou pardos, 7%

indígenas e 73% brancos. A investigação ainda colheu informações sobre a evasão, contudo, os autores salientam que o índice médio não traduz as grandes diferenças que constatarem entre os cursos quanto a esta questão. Até o momento da publicação que utilizo como referência, a média desta estava em torno de 23% (FRANZOI; HYPOLITO; FISCHER; DEL PINO; SANTOS, 2010).

A minha análise das percepções dos estudantes evadidos se baseia nas entrevistas com três destes alunos evadidos, os números 3, 6 e 7, já que os alunos 4, 5 e 16 (que pouco freqüentaram o curso) eu não consegui entrevistar e que o aluno 13 saiu quando estava para se formar.

Cabe esclarecer que uma questão importantíssima para o entendimento da relação entre desigualdade e rendimento escolar que é a questão da cor⁴¹ não foi priorizada na minha análise. O instrumento utilizado pela coordenação não tinha pergunta sobre a cor do aluno. Como não sabia se conseguiria reaplicá-lo a todos, não incluí esta questão. No entanto, perguntei a cor para os três alunos que entrevistei e todos se identificaram como brancos.

⁴¹ Hasenbalg e Silva (1999) ressaltam a importância da educação na manutenção da desigualdade entre brancos e não-brancos, já que pretos e pardos tanto alcançam níveis inferiores de escolaridade aos brancos de mesma origem social como também menor retorno da escolaridade adquirida quanto à inserção ocupacional. Sobre a relação deste tema com o fracasso escolar há o artigo “Fracasso escolar na sociedade de controle: ‘aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola’” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2009).

Quadro Perfil Individual (conforme instrumento elaborado pela coordenação do curso)

Idade/ Sexo	Trabalho/ Renda	Dependentes	Idade que começou a trabalhar?	Tipo de trabalho	Como soube do curso?	Rede do E.F.(1)	Ano de conclusão do E.F.	Há quantos anos não estuda?	Por que escolheu o CEFET?	Cursou alguma série do E.M(2)	Rede do E.M.	Experiência em Informática	Conhecimento da internet
1. 57 anos (masc.)	Sim – um a dois salários mínimos	Quatro pessoas	Mais de 18 anos	Profissional liberal	Família/ amigo	Todo em escola pública	Anterior a 1990	Há 36 anos	Pretende fazer curso técnico	Até a primeira série	Todo em escola pública	Muito pouca	Sim
2. 34 anos (fem.)	Não	Não respondeu	Não respondeu	Do lar	Família/ amigo	Todo em escola pública	De 1997 a 1999	Dois a quatro anos	Pretende fazer curso técnico	Até a segunda série	Supletivo	Muito pouca	Não
3. 19 anos (fem.)	Não – até um salário mínimo	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Família/ amigo	Todo em escola pública	2005	Não respondeu	Oferece uma boa preparação para o vestibular	Até a primeira série	Todo em escola pública	Bastante	Muito pouco
4. 20 anos (masc.)	Sim – até um salário mínimo	Não respondeu	Menos de 18 anos	No comércio (formal ou informal)	Família/ amigo	Todo em escola pública	2004	Um ano	Pretende fazer curso técnico	Até a primeira série	Todo em escola pública	Bastante	Sim
5. (masc.)	Não respondeu ao questionário												
6. 18 anos (masc.)	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Desempregado	Família/ amigo	Todo em escola pública	2004	Nunca parei de estudar	Oferece ensino de qualidade e gratuito	Até a primeira série	Não respondeu	Muito pouca	Sim
7. 47 anos (masc.)	Sim – até um salário mínimo	Uma pessoa	Menos de 18 anos	Trabalha em casa	rádio	Todo em escola pública	Anterior a 1990	Mais de 15 anos	Oferece ensino médio de qualidade e gratuito	Até a primeira série	Todo em escola pública	Nenhuma	Não
8. 25 anos (fem.)	Não	Não respondeu	Menos de 18 anos	Desempregada	Família/ amigo	Todo em escola pública	2000	Cinco a sete anos	Pretende fazer curso técnico	Não	—	Muito pouca	Sim
9. 36 anos (masc.)	Sim – até um salário mínimo	Duas pessoas	Mais de 18 anos	No comércio (formal ou informal)	Família/ amigo	Supletivo	De 1990 a 1993	Onze a quinze anos	Pretende fazer curso técnico	Não	—	Nenhuma	Muito pouco

10. 28 anos (fem.)	Não	Não respondeu	Não respondeu	Do lar/ desempregada	Família/ amigo	Todo em escola pública	2000	Cinco a sete anos	Pretende fazer curso técnico	Até a primeira série	Supletivo	Bastante	Sim
11. 18 anos (masc.)	Não	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Família/ amigo	Todo em escola pública	Não respondeu	Um ano	Pretende fazer curso técnico	Até a primeira série	Todo em escola pública	Muito pouca	Sim
12. 18 anos (masc.)	Não	Não respondeu	Não respondeu	Desempregado	Família/ amigo	Todo em escola pública	2004	Nunca parou de estudar	Oferece ensino de qualidade e gratuito	Não	----	Bastante	Sim
13. 19 anos (masc.)	Não	Não respondeu	Menos de 18 anos	Desempregado	Jornal	Todo em escola pública	2003	Um ano	Oferece uma boa preparação para o vestibular	Até a primeira série	Todo em escola pública	Bastante	Sim
14. 45 anos (fem.)	Não	Não respondeu	Menos de 18 anos	Desempregado	Rádio	Todo em escola pública	Anterior a 1990	Mais de 15 anos	Oferece ensino médio de qualidade e gratuito	Até a primeira série	Todo em escola pública	Nenhuma	Não
15. 27 anos (fem.)	Não – um a dois salários mínimos	Três pessoas	Mais de 18 anos	Desempregada	Família/ amigo	Todo em escola pública	2004	Dois a quatro anos	Pretende fazer curso técnico	Não	----	Muito pouca	Não
16. 23 anos (fem.)	Sim – um a dois salários mínimos	Uma pessoa	Menos de 18 anos	No comércio (formal ou informal)	Família/ amigo	Maior parte em escola pública	2002	Um ano	Pretende fazer curso técnico	Até a segunda série	Não respondeu	Bastante	Sim

Legenda de abreviações

(1) – Ensino Fundamental

(2) – Ensino Médio

Legenda de cores - Alunos que reprovaram - Alunos evadidos - Alunos que concluíram o curso

Perfil dos alunos da primeira turma do curso de Montagem e Manutenção de Computadores (conforme instrumento elaborado pela coordenação do curso)

FIGURA 1 – Idade

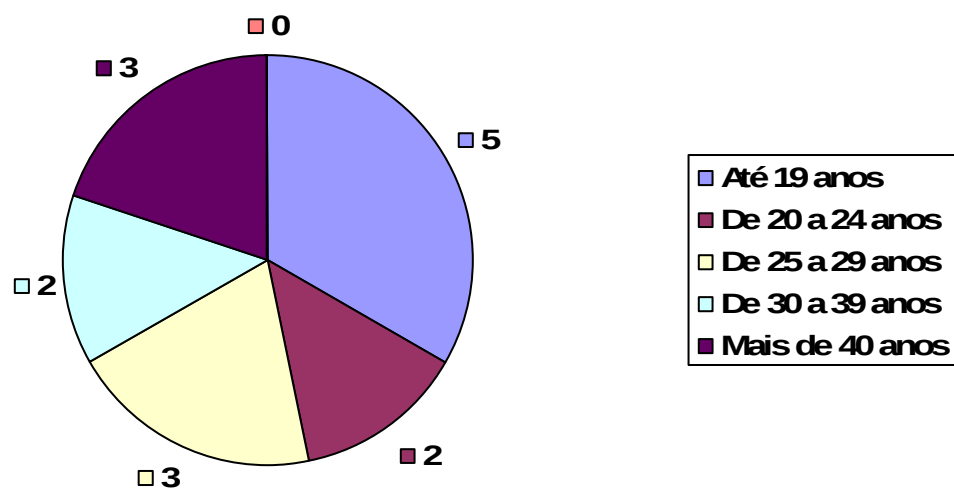


FIGURA 2 – Sexo

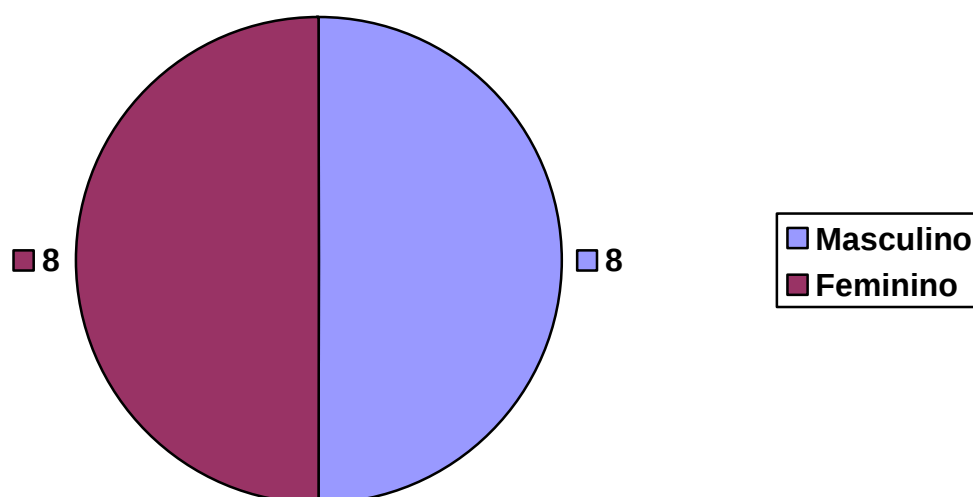


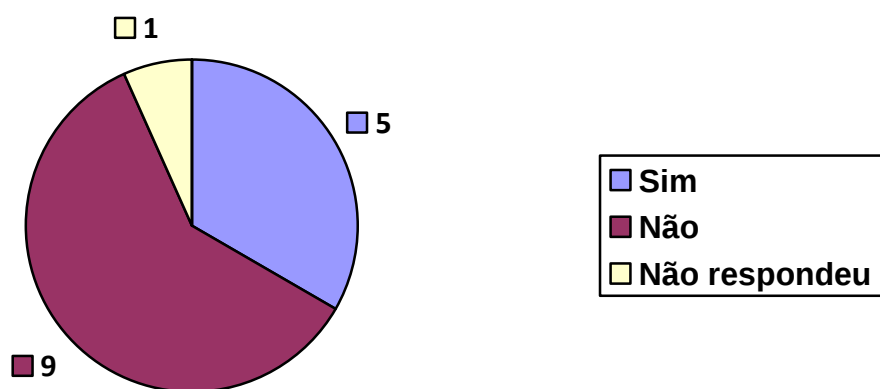
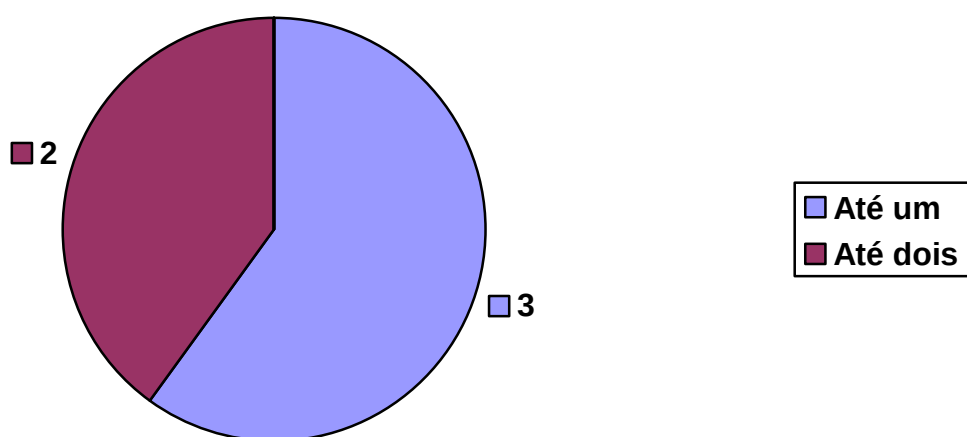
FIGURA 3 – Você trabalha?**FIGURA 4 – Se você está trabalhando, qual a sua renda ou seu salário mensal? (em salários mínimos)**

FIGURA 5 – Quantas pessoas dependem do seu salário? (incluindo você mesmo)

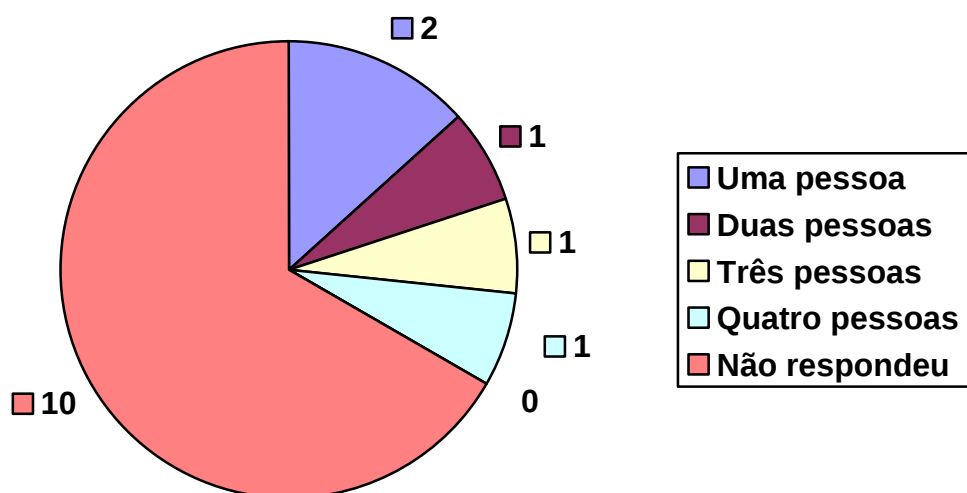


FIGURA 6 – Com que idade você começou a trabalhar?

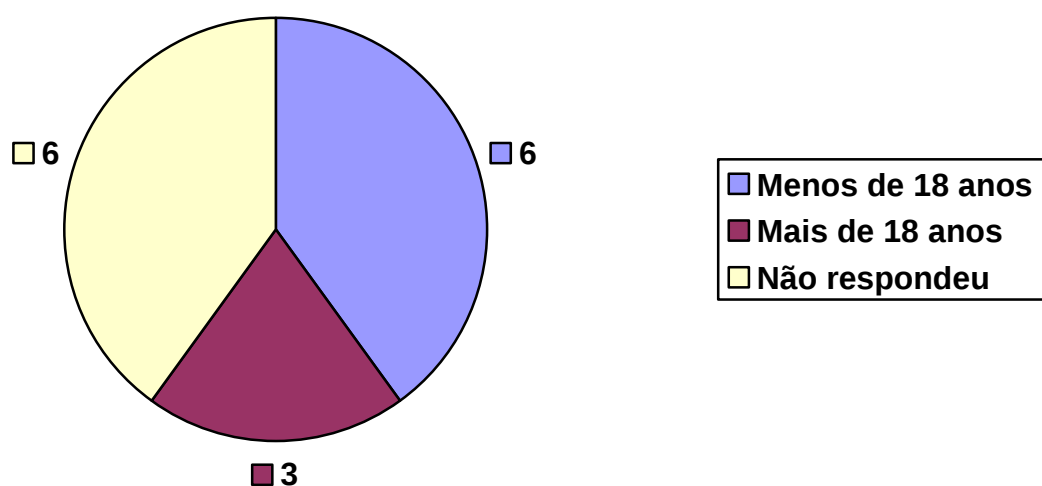


FIGURA 7 – Que tipo de trabalho você exerce atualmente?

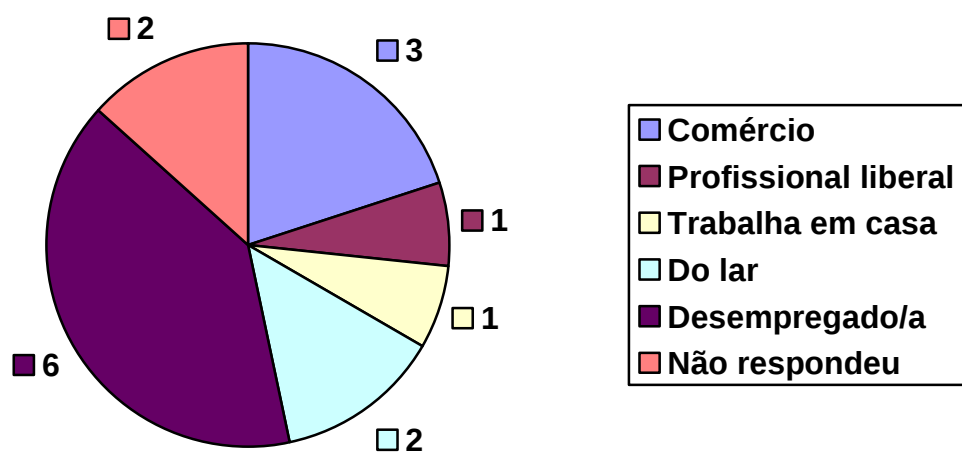


FIGURA 8 – Se você respondeu na questão anterior “desempregado” assinale o tempo.

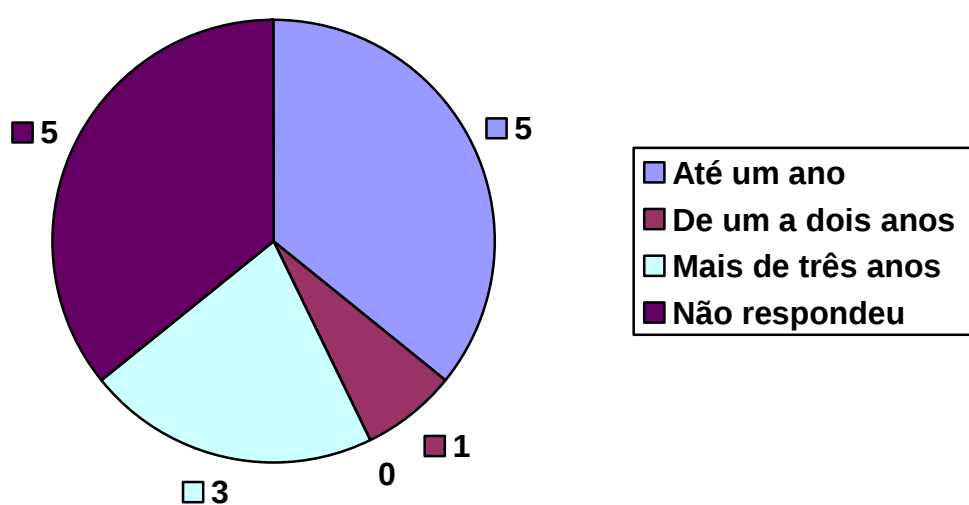


FIGURA 9 – De que forma você tomou conhecimento do processo seletivo oferecido pelo CEFET-RS?

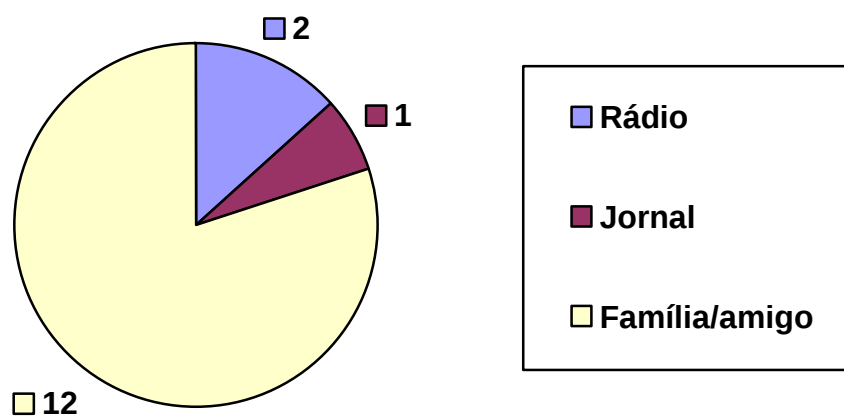


FIGURA 10 – Onde você cursou seu ensino fundamental?

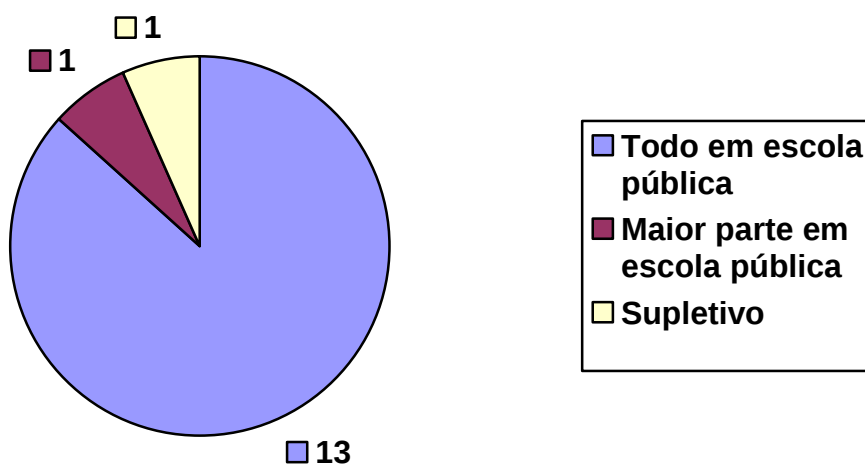


FIGURA 11 – Em que ano você concluiu o ensino fundamental?

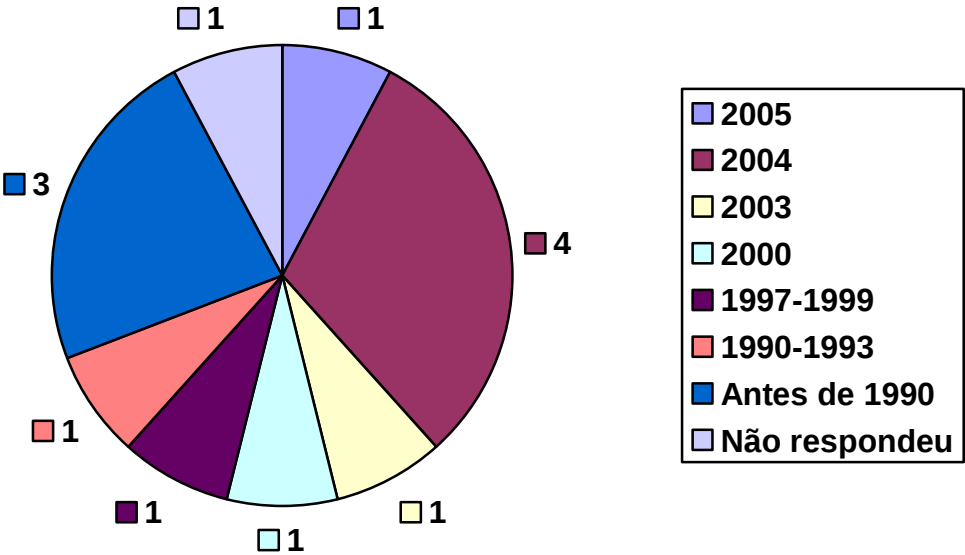


FIGURA 12 – Há quantos anos você não estuda?

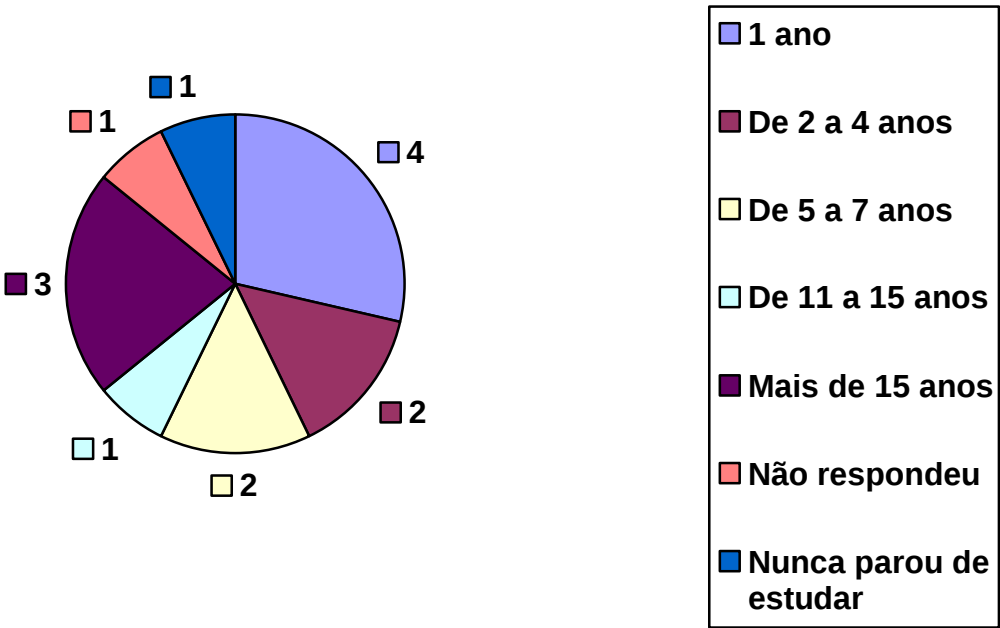


FIGURA 13 – Por que você quer fazer o ensino médio no CEFET-RS?

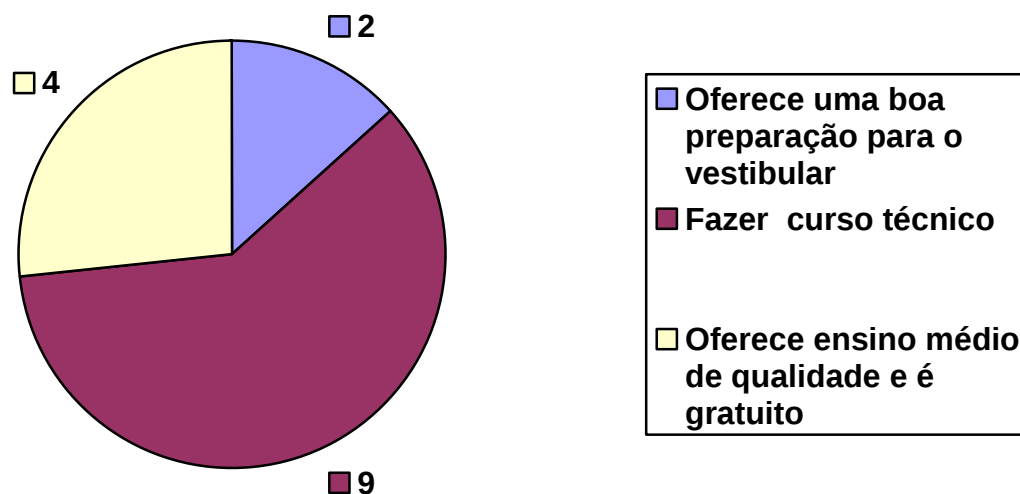


FIGURA 14 – Você já havia cursado alguma série do ensino médio?

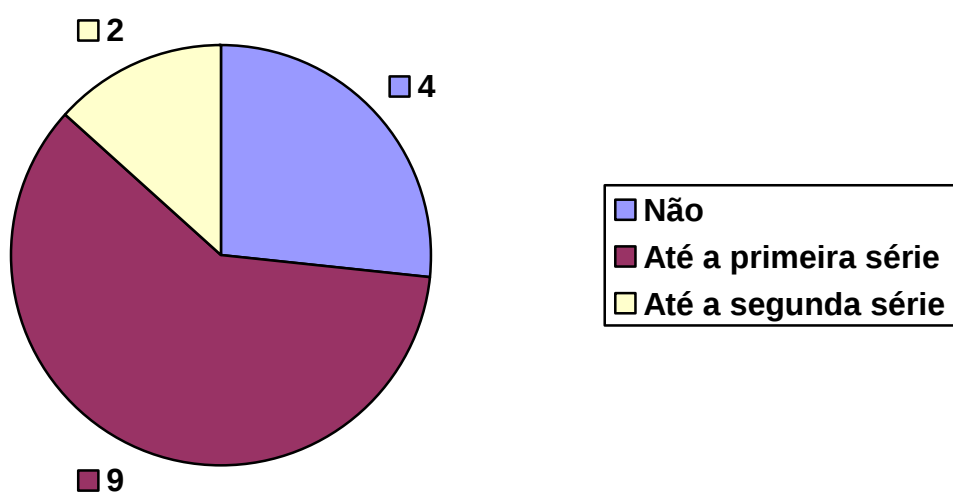


FIGURA 15 – Se você respondeu “sim” na questão anterior, informe onde cursou parte do seu ensino médio.

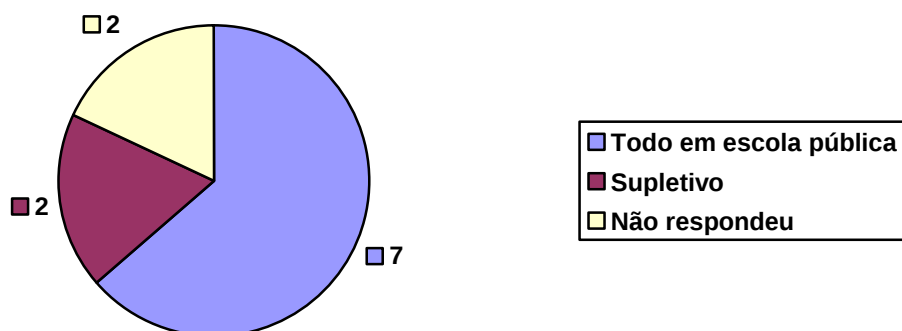


FIGURA 16 – Qual a sua experiência em informática?

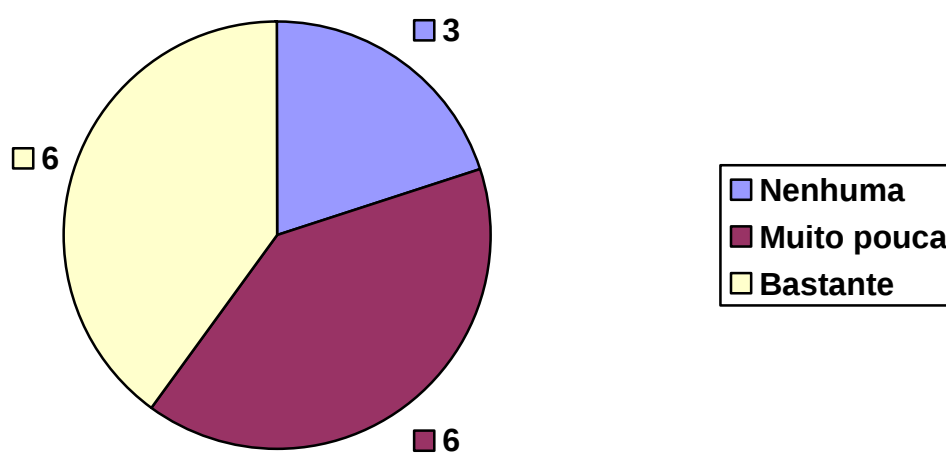
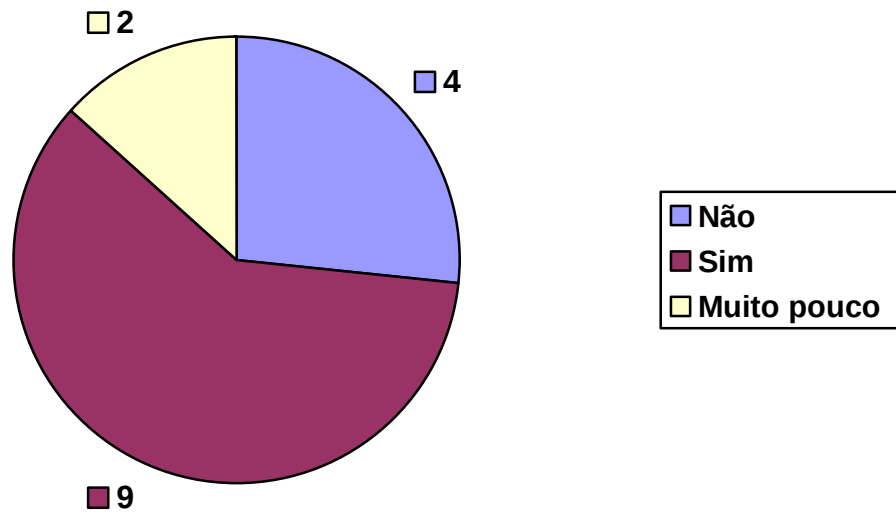


FIGURA 17 – Você sabe utilizar a internet?



9.2. As representações dos estudantes evadidos

Para analisar a exclusão escolar na primeira turma do curso de PROEJA ofertada no campus Pelotas do IF Sul-rio-grandense trabalhei até aqui com informações oriundas da minha vivência em tal curso, do projeto político-pedagógico, da entrevista realizada com a coordenadora e a supervisora e dos dados referentes ao questionário aplicado pela coordenação do curso. Essas fontes me permitiram esboçar algumas interpretações, em comparação com outras investigações, sobre os diversos aspectos subentendidos na implantação do PROEJA. Nesta seção analiso as percepções dos estudantes entrevistados sobre a sua trajetória escolar, com ênfase na experiência do PROEJA.

9.2.1. O formulário de entrevista e o contato com os estudantes evadidos

Nesta parte descrevo o processo de contato com os estudantes evadidos da primeira turma do curso de PROEJA em Montagem e Manutenção de Computadores.

A entrevista foi dividida em três etapas, contudo, tal esquema não foi elaborado com a intenção de se constituir num roteiro rígido que impedisse o desenvolvimento do diálogo de forma harmônica. Embora haja três grupos temáticos que organizam as questões sob um mesmo foco, tal forma de esquematizar a entrevista teve como objetivo concentrar as perguntas sobre um mesmo assunto e auxiliar a condução da conversa de forma a permitir a construção de um panorama geral das experiências de escolarização dos estudantes, desde a entrada na escola até a inserção e o afastamento do respectivo curso de PROEJA. Assim, procurei não limitar demais a expressão oral dos entrevistados, a não ser quando esta se afastava demais dos objetivos da pesquisa ou se tornava repetitiva. No entanto, em alguns momentos foi preciso agir no sentido contrário, estimulando a interpretação dos entrevistados das suas experiências de escolarização.

As tentativas de contato com os estudantes evadidos envolveram inúmeras iniciativas que encontraram uma série de obstáculos. Os primeiros contatos foram mediante os telefones que estavam na lista disponibilizada pela GRA, os quais já haviam mudado em alguns casos ou, então, eram números de outras pessoas que

os alunos haviam deixado como meio de contato. Portanto, até que o contato direto com o aluno a ser entrevistado fosse efetivado, diversas vezes foi necessário recorrer a outros indivíduos, como amigos ou familiares. Além disso, num período de tempo que se alongou devido a estas dificuldades, surgiram vários outros impasses, como a dificuldade de conseguir encontrar a pessoa, familiar ou amigo em casa, a mudança de domicílio e principalmente a dificuldade de tornar claro o objetivo pelo qual eu estava procurando a pessoa. Já havia participado de pesquisas qualitativas, contudo, estas experiências foram principalmente com professores, sindicalistas ou militantes políticos, os quais, quase sempre, têm mais intimidade com o ambiente acadêmico – mesmo que dele não participem efetivamente – e, portanto, geralmente, mais conhecimento das características da investigação científica e disponibilidade para participar das mesmas. Consciente dos problemas de se generalizar e estereotipar determinados grupos sociais faço esta comparação baseado nas minhas vivências de pesquisa com a intenção de caracterizar com mais precisão os sentimentos e dificuldades que experimentei para me fazer entender e para convencer estes estudantes a me conceder uma entrevista.

Embora procurasse ser o mais claro possível, me apresentando inicialmente como professor da instituição e procurando identificar algum assunto sobre o curso ou o IFSul que me possibilitasse manter uma conversa coloquial antes de mencionar a minha intenção investigativa, evitando inclusive mencionar a palavra entrevista, ocorreram situações de desconfiança e resistência.

Como professor de EJA, e tendo trabalhado como docente em todos os níveis de ensino da educação básica, além de cursos de graduação, tenho consciência das diferenças individuais e culturais que se manifestam nas comunicações estabelecidas numa sala de aula, ainda mais, quando isto envolve a aprendizagem dos saberes escolares. Mas, esta consciência não garante que os caminhos que o professor, ou neste caso o investigador, escolhe para se fazer entender sejam os mais efetivos perante uma diversidade de experiências de vida. De tal forma, nos contatos estabelecidos com os alunos que entrevistei, e com outros que entrei em contato para verificar se realmente haviam abandonado o curso, vivenciei momentos em que não encontrava os meios adequados para expor a minha intenção e para conquistar um mínimo de confiança, necessária para que estas pessoas se dispusessem a conversar pessoalmente comigo sobre as suas vivências como estudantes de um curso de PROEJA. Conforme é consenso entre

professores e pesquisadores de que a EJA exige teorias e estratégias específicas, experimentei, ao me aproximar de tais sujeitos para tratar de uma assunto delicado como a saída de um curso antes de terminá-lo, dificuldades para encontrar o caminho mais eficiente para me fazer entender, além das dificuldades impostas pelo contato telefônico. Assim, sem fazer referência direta aos sujeitos aqui pesquisados, descreverei algumas destas situações, já que são importantes na proposta teórica e metodológica que motiva a minha pesquisa e na caracterização do caminho que percorri para construir esta investigação qualitativa.

Com um dos entrevistados, mesmo com os problemas que tive para explicar exatamente o que pretendia, após alguns contatos, consegui o consentimento para que fosse a sua residência para entrevistá-lo numa data a ser acertada num outro momento. Contudo, quando o procurei para marcar a data e o horário, a disponibilidade já não era a mesma, de forma que expressou a sua contrariedade quanto a me conceder uma entrevista. Nesse caso, apesar da desconfiança em relação aos meus interesses, foi possível contornar a situação no mesmo contato telefônico. Com outro sujeito, embora tenha conseguido agendar a entrevista após efetuar poucos telefonemas num espaço de tempo que não durou mais que uma semana, a impressão inicial que causei, por mais que explicasse que não era esta a minha intenção, foi de que estava entrando em contato para motivá-lo a retornar ao curso. Embora não tenha sido difícil convencê-lo a ser entrevistado, o fato de que este sujeito me conhecia como professor do curso pode ter contribuído para que ele relacionasse esta minha atividade a uma política do curso. Confusão que felizmente consegui esclarecer por telefone, mas que só me pareceu realmente clara quando nos encontramos para a entrevista e lhe expliquei novamente o que estava fazendo. Com o terceiro sujeito precisei de vários telefonemas até que se dispusesse a me encontrar. Sempre me coloquei à disposição para encontrá-los onde preferissem, como para buscá-los e levá-los caso quisessem fazer a entrevista no IFSul. Contudo, neste caso, diferente dos outros dois sujeitos que preferiram me receber em suas residências, marcamos a entrevista na instituição, mas o sujeito não compareceu. Fui avisado por um parente de que ele não iria me encontrar. Como já havia sido difícil marcar esta data, além das dificuldades que tinha encontrado para falar diretamente com ele no seu número de telefone residencial, optei por não procurá-lo imediatamente. Após um período de aproximadamente uma semana, tornei a ligar para a sua casa, mas não conseguia me comunicar diretamente com o

sujeito que pretendia entrevistar. Finalmente, alternando os horários das ligações, acabei por conseguir que o mesmo atendesse ao telefone. Apesar de dizer que preferia não conceder a entrevista, acabou por aceitar me encontrar novamente no IFSul, onde foi realizada a entrevista.

As dificuldades que encontrei para entrar em contato com os estudantes que entrevistei, e também com outros que procurei para saber em que situação estavam em relação ao curso de PROEJA, também tem relação com o fato de que o meu foco de pesquisa se direciona para estudantes que evadiram e que, por não manterem mais vínculo com o curso, provavelmente tendem a demonstrar menos interesse em atividades que se relacionem com esta experiência, além da própria dificuldade de conseguir encontrá-los. Não que isso signifique necessariamente uma experiência negativa para estes estudantes, pois tal generalização, embora possa ser uma hipótese de investigação, desconsidera as singularidades das experiências dos sujeitos. Além disso, se dispor a participar de uma pesquisa na qual as suas vivências escolares serão analisadas, exige um desprendimento que muitas vezes é difícil de ser encontrado mesmo entre pessoas que conhecem as características do meio acadêmico e as exigências de uma pesquisa qualitativa. Além desses alunos que entrevistei, procurei outros três que também se afastaram do curso, mas como já esclareci no início deste capítulo, só consegui contato com uma aluna uma única vez. Nas outras tentativas que fiz via telefone celular, não obtive contato.

Na próxima parte descrevo e analiso os diálogos que mantive com estes três estudantes evadidos da primeira turma do curso de Montagem e Manutenção de Computadores do CEFET-RS unidade Pelotas (atualmente *campus* Pelotas do IF Sul-rio-grandense), com a intenção de refletir sobre estas experiências escolares de jovens e adultos de um curso técnico de nível médio, como também, sobre a implantação desta oferta de PROEJA. Assim, discuto os impasses que se fizeram presentes na implantação deste curso, tendo como base a discussão que fiz na seção anterior – a partir da bibliografia que investiga a implantação do programa e da visão dos coordenadores do respectivo curso – e como complemento um ponto de vista ainda raro nas análises sobre experiências de escolarização, que são as percepções dos estudantes evadidos sobre as suas trajetórias escolares. Considero, portanto, que é possível construir algumas possibilidades interpretativas comparando estes diferentes visões sobre os diversos contextos que compreendem a implantação de políticas educacionais.

De acordo com o modelo que explicitarei na seção sobre metodologia, elaborei um instrumento de investigação que me permitisse ter uma visão da trajetória escolar destes alunos e das suas experiências no PROEJA. Portanto, dividi a entrevista em três tópicos: Escola, Infância e Família; O PROEJA; O Afastamento do PROEJA. A partir disso defini as questões que considere importantes para abordar o meu problema de pesquisa. A minha intenção foi estimular estes estudantes a manifestar as suas representações sobre as suas trajetórias escolares até o PROEJA. Essa narrativa é descrita, comparada e analisada na próxima seção. Optei por não utilizar um recurso de destaque para conceitos ou categorias, já que estes estão definidos principalmente no formulário de entrevista e ficam claros na descrição das entrevistas. Assim, a partir de Gibbs (2008), que prevê uma abordagem temática das narrativas, procuro enfatizar e comparar os eventos centrais e as percepções que estes estudantes expressaram das suas experiências para refletir tanto sobre exclusão escolar como sobre a implantação do PROEJA.

Os estudantes entrevistados assinaram um termo de autorização para a divulgação da entrevista no qual consta o compromisso do pesquisador com a preservação das suas identidades. Escolhi, portanto, utilizar como identificação o nomes fictícios de Marisa para a aluna 3, Marcelo para o aluno 6 e Roberto para o aluno 7, conforme o número da planilha Perfil Individual.

9.2.2. O ponto de vista dos estudantes evadidos

Tópico 1: escola, infância e família

No primeiro momento do diálogo que procurei manter com os sujeitos pesquisados tive como objetivo colher informações sobre as suas experiências escolares na infância e na adolescência, com ênfase nas percepções que estes tinham do ambiente, das atividades e dos conhecimentos escolares e do envolvimento dos pais com os seus processos de escolarização.

Dois dos entrevistados têm trajetórias de escolarização semelhantes quanto à passagem do ensino fundamental para o ensino médio. Marisa não trabalhava na época que ingressou no PROEJA, quando tinha 19 anos, e não teve muito tempo de interrupção entre a experiência escolar anterior (primeiro ano do ensino médio) e a

entrada no curso do IFSul. De maneira semelhante, Marcelo estava com 18 anos quando foi selecionado para o curso, freqüentou o primeiro ano do ensino médio e não ficou muito tempo sem estudar. Por motivos diversos encontraram dificuldades que contribuíram para que a passagem para o ensino médio encontrasse alguns obstáculos, mas ambos não passaram muito tempo sem estudar até ingressar no PROEJA e, é claro, ainda não tinham experiência com esta modalidade de ensino até este momento. Esses dois sujeitos, de forma diferente do outro sujeito entrevistado, se encaixam naquele perfil – devidamente mencionado na seção anterior com base nos estudos sobre a implantação dos cursos de PROEJA – de estudantes que ainda muito jovens e com possibilidades de freqüentar o ensino regular ingressaram nos cursos do respectivo programa. Os três sujeitos entrevistados nesta pesquisa estudaram sempre em escola pública.

Marisa começou sua vida escolar numa instituição da rede municipal que se localiza próxima de sua casa, num bairro popular de Pelotas que não fica distante do centro da cidade, aonde estudou até a 4ª série. Após ingressou numa tradicional escola municipal que também se localiza perto de sua residência. Quando fui entrevistá-la ela me recebeu com o seu pai e o seu filho, que se dirigiram para outro cômodo quando começou a entrevista. Contou-me que terminou o ensino fundamental nesta escola municipal e pensava em fazer um curso técnico em Enfermagem ou na área elétrica. Manifestou lembranças positivas a respeito dessas experiências escolares, principalmente sobre as diversas oportunidades que tinha para a prática esportiva e das viagens para participar de competições, pois nesta escola municipal teve oportunidade de participar de atividades de musculação, futebol, atletismo e ginástica olímpica. Durante a entrevista, revelou que gostava muito de viajar com os colegas e das brincadeiras que faziam nestas excursões. A partir de minhas indagações comentou que os pais participavam da sua vida escolar e que a sua única experiência de trabalho nesse período foi vender doces nos finais de semana numa feira livre.

Em relação aos conhecimentos escolares, apesar de minha insistência, pouco falou. Disse que gostava de várias coisas que aprendia na escola, mas principalmente de matemática, e que quando não entendia algum conteúdo, os professores explicavam novamente. Sua única reprovação no ensino fundamental foi na quinta série, em todas as disciplinas, ou seja, no momento que mudou de escola. As duas escolas são muito próximas de sua casa, mas a escola em que estudou da

1ª a 4ª série fica no próprio bairro em que reside. *É...eu repeti porque aqui era mais fraco e lá era mais forte.*

Marisa terminou o ensino fundamental e chegou a freqüentar o primeiro ano na mesma escola, mas teve dificuldade de continuar devido à gravidez; *Aí quando eu tive ele, eu já tava no primeiro do segundo. Aí como ficou muito puxado conciliar casa e colégio, eu parei. Aí eu freqüentei até meio ano assim, e parei, aí depois eu consegui lá no CEFET. Aí comecei lá.* Segundo a entrevistada o período que ficou sem estudar, até ingressar no PROEJA, foi de aproximadamente seis meses. Ficou claro que a maior intenção desta estudante é terminar o ensino médio e fazer um curso técnico: *[...] tem aquele colégio que é de seis meses que tu faz um ano e no outro mais seis meses tu faz um ano. Eu queria fazer esse, pra vê se eu terminava o ano e fazia um curso.* O curso a que ela se refere é um curso técnico, de preferência na área de elétrica.

Marcelo também começou sua experiência escolar numa instituição da rede municipal perto da sua casa, na qual fez a pré-escola e o ensino fundamental. Da mesma forma que Marisa, fez referência às atividades esportivas que praticava tanto na escola como no bairro em que residia e também ressaltou que gostava das excursões com os colegas. Futebol e skate eram as suas atividades preferidas. As lembranças das experiências escolares nesta fase também são boas. *[...]sempre ia à aula. Gostava de aula com chuva ou sem chuva, sempre ia, gostava...morava na frente.* Reprovou apenas uma vez, em matemática, mas disse que depois desse fato passou a ter mais facilidade com a disciplina e, inclusive, a gostar da matéria. Destacou também, que seu maior problema com as disciplinas escolares sempre foi o português, no qual ainda se considera com dificuldades. Quando indagado sobre o significado que tinham os conhecimentos escolares respondeu que aprendia coisas boas, contudo, embora tenha insistido para que falasse sobre a sua impressão na época, suas respostas se direcionaram mais para a importância social da formação escolar. *Estudar mesmo é uma das principais coisa que hoje em dia tem valor. Hoje mesmo se não tem estudo não tem nada. Vai conversar com uma pessoa...não tem qualificação, o entendimento da vida é tudo, né.* Não trabalhou nesse período, disse que até ajudava um pouco em casa, mas não se envolvia muito com as obrigações domésticas. Segundo Marcelo, seus pais participavam da sua vida escolar e a sua mãe, principalmente, o ajudava nas tarefas escolares. Ainda muito cedo ganhou uma motocicleta. Enfatizou que depois disso andar de moto com os amigos e ir às

festas passou a ocupar bastante tempo da sua vida. Quando perguntado sobre as suas expectativas para o futuro declarou que na época não pensava sobre isto: *Não até que nós não pensava. Eu tava pensando naquilo ali, momento de terminar a oitava, depois ir pra algum colégio melhor no caso. Fiz a prova pro CEFET, não passei, no caso, ensino médio. Aí acabei indo pro[...].*

Após tentar entrar no ensino médio do CEFET-RS – na época o curso integrado havia sido extinto pelo Decreto nº 2208/1 997 – foi estudar numa escolarestadual no bairro em que mora, mas um pouco mais distante da sua residência, numa turma do turno da manhã. De maneira semelhante à sua colega do curso de PROEJA cuja trajetória escolar descrevi primeiro, o estudante 6 teve dificuldades quando passou para o ensino médio, contudo, esta passagem representou uma ruptura ainda mais dramática. No caso dela a mudança de escola ocorreu no momento que foi para a 5ª série, na qual acabou reprovando em todas as disciplinas. Contudo, ela expressou uma percepção bastante positiva desta escola aonde também começou a fazer o ensino médio, mas não continuou devido à gravidez. As impressões de Marcelo da experiência na escola aonde foi fazer o ensino médio não são positivas. *Ali era muita bagunça, no caso. Aí eu não conseguia...não dava bola pros estudos.* Nessa escola o estudante repetiu três vezes o primeiro ano do ensino médio. Apontou como causa desse fato o seu próprio desinteresse. Revelou que a única coisa com a qual se preocupavam, se referindo também aos colegas, era jogar futebol. Quando perguntado sobre as relações com os professores ele disse que nunca teve problema com professor, porém quanto à aprendizagem: *Não é tanto aquela...foco no aluno mesmo. Ali, se quisesse, se quiser sair pra rua pode sair, o que quisesse fazer. Claro, ninguém segura ninguém dentro da sala de aula. Só que ali eles não davam muita bola, assim. Não tá querendo, não tá!* Ao comentar as causas dessa postura comum na escola, disse que era uma escola grande, com muitos alunos. Quanto às suas expectativas de formação neste momento, ressaltou que não queria estar nesta escola para onde foi estudar, pois preferia ter ido para o CEFET-RS ou para outra escola estadual que tem no mesmo bairro, mas não conseguiu a transferência. Ao comparar as duas escolas, ele disse o seguinte sobre a escola na qual fez o ensino fundamental: *Até me arrependo de não ter segundo grau lá, se não tinha feito lá, no caso.* Conforme se manifestou, essa escola: *Tinha cuidado com todo mundo.*

Embora o estudante indique como causa da sua reprovação o seu desinteresse, é possível estabelecer uma relação entre a sua dedicação aos estudos e as atitudes da escola de ensino médio onde foi estudar quanto aos alunos e à aprendizagem. A passagem para o ensino médio e, geralmente, um tratamento mais impessoal por parte dos professores do que o cuidado maior que é comum no ensino fundamental, pode significar, para alguns estudantes, junto com todas as transformações que ocorrem na sua vida neste momento, uma transição que dificulte a sua integração a uma nova realidade escolar. Sem a intenção de generalizar tal experiência, saliento que é comum pais e alunos comentarem, no momento do início do ensino médio, a dificuldade que encontram para lidar com uma estrutura escolar de menos controle e das conseqüências que isto tem no comportamento dos seus filhos. Observei muitos casos assim na própria instituição que pesquisei e na minha trajetória como professor. Obviamente, isso não ocorre só por causa das características de uma ou outra escola, mas também pelo próprio momento que os adolescentes vivem, contudo considero importante destacar que se é importante estimular a autonomia e a responsabilidade individual e mesmo certo grau de impessoalidade – necessária mesma à convivência democrática –, não menos importante é edificar relações que demonstrem preocupação e controle sobre a vida escolar dos alunos num ambiente de ensino. A ausência de pontos de apoio e de orientação neste momento da vida pode dificultar a aquisição de valores que são importantes para dar sentido ao que se faz e ao que se busca, principalmente nos momentos de transição. É claro que não é responsabilidade só da escola contribuir na aquisição destes significados importantes no processo de socialização⁴², mas acontece que os aspectos relacionados com as noções de integração social e de construção de valores são fatores enfatizados por uma tradição conservadora que tem sido desconstruída, com razão, pela perspectiva crítica e pós-crítica nas análises sobre educação. Contudo, apesar dessas críticas à função normalizadora da escola não podemos desconsiderar, no contexto social contemporâneo, que as experiências de socialização de crianças e adolescentes ainda podem encontrar nesta instituição social uma referência indispensável. Não se trata de assumir

⁴²“Consideramos que a socialização dos jovens pode ser compreendida como o processo por meio do qual esses sujeitos interagem com o social, construindo dessa relação seus valores, suas normas e seus papéis, definindo e redefinindo suas posições e representações das suas próprias necessidades e interesses, mediado continuamente pelas diversas fontes, instituições e outros espaços educativos, que constituem suas formas de pensar, sentir e agir” (SOUZA; DURAND, 2002, p.170).

acriticamente o suposto papel civilizador que sustenta a imposição da escolarização a partir da modernidade e de considerá-la legítima e indispensável para a integração social das massas pauperizadas, mas de identificar os possíveis efeitos da escolarização na produção da desigualdade nas diferentes formas que ela ocorre. Tendo como base a teorização de Charlot (2009), especialmente a sua compreensão da relação entre indivíduo e sociedade e a ênfase na importância do estabelecimento de uma relação significativa dos estudantes com o saber para o êxito da aprendizagem, Souza e Durand (2002, p.170) analisam dessa forma o tema a que me refiro: “Os jovens contemporâneos encontram-se em uma sociedade em que as instituições tradicionais de socialização, como a escola, mostram-se frágeis, não sendo uma referência de valores e normas.”

Num contexto social de constante troca de informações e de contínuo desenvolvimento tecnológico, de emergência da diversidade de pontos de vista, de contestação da autoridade e dos papéis sociais tradicionais, de exacerbação do individualismo e da competição, de confrontação de distintos valores e pontos de vista morais, de “crise de representações” conforme salienta Tomaz Tadeu da Silva (1999), as possibilidades de comportamento e de incorporação de identidades são muito mais diversificadas. Não se trata nesta análise de elaborar um juízo de valor – apesar de isto ser importante no trabalho escolar – sobre os aspectos predominantes das relações sociais no mundo contemporâneo, nem de supor ingenuamente uma ausência de controle social, mas de perceber as características eminentes do mundo em que vivemos e as suas conseqüências, também diversificadas, nos processos de identificação de adolescentes e jovens, que é o caso que aqui comento. Ao analisar os vários aspectos da incessante produção e circulação de significados no contexto de formação de um mercado global e da constituição de sociedades marcadas pelo sincretismo cultural, Stuart Hall (1997) identifica algumas conseqüências na regulação social que, apesar das diferenças que existem entre o capitalismo central e o periférico, nos auxiliam a compreender a amplitude do impacto destas mudanças na vida cotidiana:

[...] o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensas; o declínio das perspectivas de “carreira” e dos empregos vitalícios dando lugar ao que tem sido chamado de “flexibilidade no emprego”, mas que, freqüentemente, constitui uma questão de desemprego não planejado; as mudanças no tamanho das famílias, nos padrões de diferenças de geração, de responsabilidade e autoridade dos pais; o declínio do casamento numa época de incremento do divórcio, o aumento de famílias uniparentais e a diversificação de arranjos familiares; o envelhecimento da população, com seus dilemas acerca de uma terceira idade mais longa sem ajuda do cônjuge, sustentada por generosos programas nacionais de seguros, sistemas públicos de saúde e outros sistemas de benefícios estatais; a redução das tradicionais idas à igreja e a da autoridade de padrões morais e sociais tradicionais e das sanções sobre as condutas dos jovens; os conflitos de gerações em consequência da divergência entre jovens e adultos, entre o declínio da ética puritana, de um lado, e o crescimento de uma ética consumista hedonista, de outro (HALL, 2004, p. 21).

Esses constantes deslocamentos culturais afetam o cotidiano das relações sociais no mundo contemporâneo em ritmos diferentes de acordo com as localidades, disponibilizando uma infinidade de significados que permeiam a nossa “vida interior” e, portanto, a constituição das subjetividades. O papel da escola e dos professores perante seus alunos e a sociedade também é fortemente contestado e reestruturado, numa confrontação de pontos de vista diversos e até mesmo antagônicos. Isso pode ser ainda mais instável, se pensarmos na realidade da oferta do ensino público no Brasil, marcada por uma recente universalização e uma profunda precarização. A ausência de um porto seguro, embora a religião e outras narrativas coletivas ocupem ainda papel importante na agregação social e na formação de identidades, tanto quanto é positiva sob vários aspectos, é desafiadora quanto ao papel e a função da escola e dos professores na formação dos estudantes. Contudo, as características da escola descrita pelo estudante 6, provavelmente não encontram sustentação em nenhuma perspectiva de entendimento da função da escola na sociedade contemporânea.

A licenciosidade e a passividade da estrutura escolar perante a formação dos estudantes, que pode se manifestar de diversas formas na cultura e nas práticas de uma instituição, não encontram respaldo em nenhuma teoria sobre o papel da escola, mas abrigo seguro na forma com se estruturou o ensino público no nosso país. Trata-se de uma construção histórica de desconsideração do ensino público que tem permeado, de diferentes maneiras, as práticas destas escolas, muitas das quais, contudo, resistem cotidianamente ao encontrar alternativas para implantar trabalhos de qualidade perante a miríade de dificuldades que lhe são impostas, a

começar pela ausência de políticas de Estado e pelo desprezo de diferentes governos. Não é possível entender os descabimentos do ensino público só a partir de um ponto de vista que o entende como resultado de uma imposição da classe dominante. As dificuldades que enfrentamos para estabelecer políticas educacionais de universalização de educação pública de qualidade certamente têm outras causas, contudo, no espaço deste trabalho, cabe pensar sobre as consequências desta forma de escolarização na trajetória dos estudantes que frequentam as escolas públicas. Na sua análise dos limites da educação escolar para responder às aspirações dos jovens, Dayrrel (2007) relaciona as transformações sociais e os seus impactos nas instituições sociais e conseqüentemente nos processos de socialização e na maneira como os jovens constroem as suas vivências como alunos.

[...] tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. Conseqüentemente, afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações (DAYRREL, 2007, p.1).

A escola não pode mudar a configuração social nem eliminar a desigualdade material numa configuração social que é intrinsecamente desigual, contudo, o papel que a escola exerce certamente tem consequências nas trajetórias destes estudantes, as quais, se não podemos generalizar e dependem de outros fatores além da escola, podem ser investigadas de alguma maneira, inclusive pelo meio que aqui utilizo.

A experiência de Marcelo nesta escola pública estadual de ensino médio, exemplifica de alguma maneira a forma como o sistema escolar pode produzir a exclusão escolar. Talvez nem tanto reproduzindo o “arbitrário cultural dominante”, mas oferecendo educação de qualidade inferior aos estudantes das classes populares no sistema público. Ao discutir os pressupostos das teorias sociológicas que ficaram conhecidas como “reprodutivistas”, Silva (1988) chega a conclusões semelhantes quando compara o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em escolas da rede particular e escolas da rede pública. A partir das expectativas e do destino que prevêem para seus alunos, os docentes justificam atitudes diferentes quanto aos conhecimentos trabalhados e às exigências em relação a estes. Podemos questionar se os conhecimentos que a escola prioriza são

os que realmente deveriam ser aprendidos pelos alunos, como também o viés civilizatório subentendido no currículo de inspiração ocidental, europeu, branco, cristão, masculino, heterossexual, etc., o denominado “cânon ocidental” no qual está embasado o currículo tradicional da formação escolar que desconsidera e desvaloriza outras perspectivas culturais e reforça a desigualdade marcando as diferenças. “É preciso considerar que a chamada cultura universal, além de não ser única, também é apenas uma seleção de conteúdos mais acordes aos conhecimentos e valores dominantes em cada momento histórico” (FERREIRA, 2000, p.230). Contudo, o saber escolar, embora repercuta uma concepção dominante supostamente superior, constitui um arcabouço cultural importante nas relações sociais e na própria crítica destas, além de um importante recurso de inclusão social, apesar dos limites impostos pelas características da propriedade e da produção na sociedade capitalista. Portanto, a forma com a escola desenvolve estes saberes, que são muito mais que os conhecimentos das disciplinas, mesmo que sob uma perspectiva cultural dominante, é importante na maneira como esta exerce sobre os estudantes a sua função de socialização. É claro que expor estudantes de diferentes classes sociais, além de outras marcas de diferença, ao mesmo tipo de ensino não elimina estas diferenças – em muitos casos não se trata de eliminá-las, mas me concentro nas diferenças abissais de formação que dificultam a continuação dos estudos e a ampliação de participação social e de inclusão qualificada no mundo do trabalho – como também não impede que estas diferenças tenham papel decisivo nas trajetórias de vida destes estudantes, embora estas possam ser alteradas por uma escolarização mais qualificada. Mas também é claro que oferecer educação de segunda qualidade – com a consideração das devidas exceções –, em relação ao que se oferta a estudantes que podem pagar um ensino básico em instituições particulares, produz o que a trajetória de Marcelo exemplifica com tanta gravidade e que caracteriza a “exclusão na escola”. A escola como uma passagem que pouco acrescenta à formação dos estudantes e que acaba sendo mais um obstáculo do que uma possibilidade de ampliação de oportunidades de formação e de trabalho. Embora faça menção à postura dos professores, e estes têm as suas responsabilidades na reprodução desta cultura escolar de pouco cuidado, para utilizar uma expressão citada pelo respectivo estudante entrevistado, com a formação de estudantes de classes populares, é fruto de condicionamentos bem mais amplos que têm relação com a dívida social e

educacional do nosso país, do ponto de vista da ausência de políticas de Estado historicamente efetivas. Mas se a escola reproduz a desigualdade social mesmo nos sistemas públicos que oferecem uma formação de qualidade, isto é ainda mais acentuado quando a oferta de escolarização tem tanta diferença ao compararmos o ensino das escolas públicas com o ensino das escolas particulares que atendem aos setores sociais mais favorecidos economicamente. Por isso se conclui que, mesmo partindo do princípio de que o sistema escolar reproduz as relações capitalistas, isto não é assim tão óbvio nem tão planejado:

Não é a existência de um plano pedagógico organizado, elaborado pelo estado ou qualquer outra agência, que permite a distribuição diferencial da pedagogia de acordo com a classe social. Paradoxalmente é exatamente a suposição de que um produto uniforme chamado “escolarização” está sendo oferecido a todas as crianças, independentemente de sua classe social, que permite a sua distribuição desigual (SILVA, 1988, p.12).

Outro estudo que demonstra a distribuição desigual de conhecimento na escola aborda as dificuldades de integração da etnia cigana na sociedade espanhola. No mesmo sentido da pesquisa anterior mas considerando as mudanças na compreensão da desigualdade, já que além das diferenças de classe social incorpora a importância que a ênfase em outras formas de diferença (principalmente gênero e raça/etnia) adquiriram nos movimentos sociais e nas investigações acadêmicas sobre o tema, Ferreira (2000) investiga a produção do fracasso acadêmico dos ciganos pela escola. A autora entende que é a escola que fracassa quando não compreende as especificidades culturais desta etnia e restringe a sua integração a um simples controle da assiduidade. Mais do que isso, mediante as práticas racistas e etnocêntricas dos professores contribui para a exclusão deste grupo da escola. Isso ocorre porque as medidas específicas que a escola implanta para desenvolver a aprendizagem dos estudantes ciganos acabam tendo o efeito oposto, ou seja, não melhoram o rendimento destes estudantes e ainda contribuem para reforçar a desigualdade e os estereótipos relativos a esta etnia. A análise desta autora sobre a produção da desigualdade na escola reforça a desconsideração dos vários tipos de diferença que influem no rendimento escolar, já que a escola impõe uma seleção cultural dominante que é etnocêntrica. Assim, sobre o papel da escola na marginalização dos ciganos a autora analisa que:

[...] graças a todos esses preconceitos, não há nenhum empenho, de parte da maioria do corpo docente, em buscar realizar a sua obrigação profissional mais relevante, isto é, desenvolver as habilidades intelectuais de seus alunos ciganos e sua aprendizagem de conhecimentos, sem os quais eles e elas não terão condições de encontrar-se no mesmo ponto de partida dos demais espanhóis (FERREIRA, 2000, p.236).

As diferenças de postura de escolas públicas quanto ao que priorizam no trabalho docente foram analisadas por Damiani (2006) no contexto social brasileiro. Numa pesquisa realizada em duas etapas, a autora procura demonstrar os efeitos da cultura escolar no desempenho dos estudantes. Na primeira fase da pesquisa, procurou relacionar o fracasso escolar aos fatores de risco identificados nas condições das crianças e das famílias. Na segunda, comparou duas escolas com populações que tinham semelhantes fatores de risco, mas com taxas de repetência e evasão com índices opostos, uma com níveis baixos e a outra com níveis altos. Embora, a demonstração da importância de se considerar os fatores de risco, a grande contribuição da pesquisa em relação ao tema do fracasso escolar é demonstrar como a cultura escolar – que se manifesta no “discurso pedagógico” sobre os alunos, as suas capacidades e os seus destinos – configuram um trabalho pedagógico que valoriza mais ou menos o aspecto instrucional. Portanto, a escola que tinha menos repetência e evasão era aquela que priorizava o desenvolvimento acadêmico, enquanto que a outra priorizava aspectos ligados ao relacionamento e à assistência, identificados como fatores importantes para regular a conduta social dos alunos. A autora indica que na visão dos professores dessa escola tal postura se justificava como necessária perante a carência dos estudantes, ou seja, os fatores intra-escolares aparecem mais uma vez como decisivos no rendimento escolar dos alunos a partir da operacionalização dos preconceitos dos professores. “Os resultados mostraram que uma cultura que enfatiza os aspectos instrucionais da escolarização é mais eficaz na produção do sucesso acadêmico” (DAMIANI, 2006, p.473).

A trajetória de Roberto é contrastante em vários aspectos– entre os quais a idade – na comparação com os dois alunos descritos anteriormente, contudo, ele também encontrou dificuldades de continuidade de sua escolarização na inserção no ensino médio. Tal estudante já havia frequentado cursos na instituição e, inclusive, foi aluno do E.M.A. (Ensino Médio para Adultos), de onde eu já o conhecia. Sua entrevista foi a mais extensa e a que tive mais dificuldade para manter o roteiro, de forma que tive de deixá-lo falar e depois voltar aos temas para tentar esclarecer

alguns pontos obscuros do seu relato. Seu perfil difere dos outros estudantes que evadiram da primeira turma de PROEJA e se aproxima mais daquele que é pretendido por este programa. Ao ingressar no PROEJA ele estava com 47 anos, trabalhava desde jovem e já tinha passado por outras experiências de evasão como por períodos de afastamento da escola. Na formação básica estudou em três escolas públicas, por último numa escola estadual de Pelotas que é comumente conhecida como Polivalente, pelo tipo de ensino que oferecia na época e que se aproximava de uma formação técnica. Nesse período, quando tinha entre 13 e 14 anos começou a estudar à noite nessa escola e a trabalhar de dia, por iniciativa própria. Trabalhou por três anos numa transportadora sem que o pai soubesse, pois o mesmo queria que seus filhos priorizassem os estudos e o entrevistado foi o único dos seus irmãos que trabalhou nessa idade. A relação com o pai se destacou na fala deste sujeito, principalmente pela autoridade que este exercia sobre a família que, segundo o entrevistado, derivava de sua formação como militar. O estudante Roberto relatou casos que caracterizou como uma busca do próprio espaço em oposição ao controle do pai, entre os quais, se destacou a opção em trabalhar desde cedo. Ao ser perguntado se seus pais participavam da sua escolarização afirmou: *Não, eu tinha minha mãe...meu pai era sistema militar, ele não queria saber se eu tirasse o 'S' ou 'B' ou 'A', aquele negócio. Ele lia era o informativo [...]*.

A atividade profissional, em sua opinião, não atrapalhou seus estudos. Reprovou uma vez na sétima série, no antigo primeiro grau, em religião e matemática. Ao explicar tais reprovações fez uma interessante observação:

Porque eu peguei aquele tempo que tu tinhas que saber a tabuada de lado pra lado, aí entrou o "xy" e aquilo não me entrava na cabeça. Tchê, como que eu vou chegar no boteco daquele alemão ali "Me dá três x de batata, uma caixa..." Eu tinha essa gana comigo, eu não aceitava, eu...até o CEFET agora eu não aceitava.

Após, foi fazer o segundo grau numa escola municipal aonde não terminou o primeiro ano. Em determinado momento da entrevista, ao se referir ao ensino médio disse: *Que eu tô fazendo até hoje...*. Transferiu-se para outra escola pública mas também não deu continuidade aos estudos pelos mesmos motivos que o afastaram depois do ciclo básico de um curso técnico da ETEFPel (Escola Técnica Federal de Pelotas, denominação do IFSul entre 1965 e 1994). Sua trajetória escolar no ensino médio é marcada pela presença da sua ex-esposa e o seu relato praticamente não faz diferença entre o que os dois experimentaram nestas experiências de

escolarização. Casaram-se quando tinham por volta de vinte anos, tiveram três filhos e se separaram quando começaram a freqüentar o E.M.A.

Dois motivos são apontados para que os dois não se adaptassem a essas diferentes escolas. Um é a boa situação financeira que viviam desde antes do casamento, pois estavam bem empregados e não se preocupavam em freqüentar as aulas. Além disso, ele destaca os problemas com os professores, mas estes parecem estar mais relacionados a ele mesmo e não a sua ex-esposa. Esses conflitos ocorreram em mais de uma escola e parece que é um dos motivos para que este sujeito não tenha se sentido à vontade para voltar a estudar nas diversas tentativas que fez. Na ETFPel não chegou a terminar o que denominava “básico”, que era uma espécie de preparatório e seleção interna para os cursos técnicos. Contudo, sua noiva, na época, avançou mais do que ele, mas também deixou de estudar depois que tiveram o primeiro filho.

Ficaram sem estudar por um período de aproximadamente vinte anos, até a seleção para o EMA. Fica claro na descrição deste período de sua vida que a autonomia que conquistou muito cedo, a partir da sua independência financeira, lhe permitiu conduzir a sua vida independente da vontade do pai. Ao comentar sobre o casamento disse o seguinte: *Então com vinte e um anos, com tudo, entendesse? Casa montada, casa comprada [...].* Fez várias menções sobre os conflitos com os professores e ressaltou que ainda hoje não concorda com a “mentalidade” de alguns. Enfatizou o problema que teve com uma professora quando estava fazendo o primeiro ano pela segunda vez, antes de entrar na ETFPel. Já nesta escola, no ciclo básico, expressou da seguinte forma a sua visão de um fato que atrapalhava a sua aprendizagem;

[...] eu saía do serviço suado, fedorento no modo de dizer pra assistir aula... e tinha aquelas birras lá. E os “boyzinhos” que ficavam dormindo o dia todo e iam de noite pra lá... e o professor em vez de...não dava [...] por causa daquela meia dúzia que ficava conversando. Aí eu me sentia revoltado porque eu saía de casa com fome, suado, sujo, pra muitas vezes não perder uma aula e chega lá...não assistia uma aula decente. [...] e os professores muitas vezes não tomavam iniciativa como muitas vezes hoje acontece.

No decorrer da entrevista fez referência outras vezes à questão da desmotivação provocada pela postura dos professores ou dos colegas, como ao explicar porque não tinha continuidade nos estudos no ensino médio, além da autonomia financeira que já havia conquistado, cita este fato:

Aí é aquela história... quantas e quantas vezes tu chega em aula e tem aquele aluno ou o professor ou o aluno não tá a fim. E o troço foi indo e tá, vamo pro ano que vem e assim vai indo e passava dois ou três anos, nove anos sem estudar e voltava lá.

Quando voltou a estudar no EMA ficou decepcionado porque, segundo ele, nada mudou. Considera, inclusive, que regrediu *a mentalidade de aplicação de aula*. Neste curso fez a inscrição da esposa – estavam brigados mas não separados – sem ela saber. Neste momento estava trabalhando, sem carteira assinada, como prestador de serviço, forma de contratação que tem sido comum no contexto das mudanças no mundo do trabalho. Escolheu o curso porque era no CEFET e conhecia as suas vantagens em relação às outras escolas públicas, apesar dos problemas que identifica nesta instituição. Nesse curso, e no PROEJA, o estudante disse que descobriu que tal instituição [...] *tem muito mais falha*. Entrou no EMA com o objetivo de fazer um curso técnico na mesma instituição, mas não chegou a terminá-lo.

Destaca-se no relato desse sujeito a imagem do pai e as possíveis conseqüências que as suas atitudes provocaram na trajetória do filho. Contudo, mesmo no caso de Roberto, e mais ainda nas narrativas de Marisa e Marcelo, não transparecem percepções de descuido dos pais ou a imagem de uma desvalorização da escolarização por parte destes. Embora, o nível de escolaridade dos pais e a percepção destes não tenham sido investigados na minha pesquisa, esboço algumas considerações sobre o tema a partir das representações dos estudantes entrevistados. Muitas vezes se relaciona o fracasso escolar a uma postura de desvalorização do ensino escolar por parte dos pais, contudo, alguns autores indicam outras formas de compreensão sobre o tema a partir das suas pesquisas. Ao criticar a noção que os professores têm de que o fracasso escolar de seus alunos se deve à negligência dos pais, Lahire (2008) identifica o que denominou de “mito da omissão parental”, e conclui: “Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles”(LAHIRE, 2008, p.334). Também Silva (2003), analisa o investimento dos pais na escolarização dos seus filhos e indica, a partir dos casos que investigou, estratégias diferenciadas das famílias em relação aos filhos de acordo com alguns critérios. Assim resume a conclusão a que chegou nas

entrevistas com estudantes de classes populares que chegaram ao nível universitário:

No espaço familiar, há o estabelecimento de valorações e hierarquias diferenciadas, de acordo com o gênero, posição de nascimento, relação entre os pais, esquemas de preferência dos pais e parentes, estilo pessoal. A posição assumida pelos filhos no campo familiar se reflete em seu desempenho escolar. O fato se manifesta, de forma especial, nas redes familiares, onde elementos como o talento intelectual, a dedicação individual e a *vocação para os estudos* são elementos muito valorizados para o desempenho escolar (SILVA, 2003, p.145).

Pesquisas de cunho quantitativo também analisam a influência das condições familiares. Apesar da compreensão da potência dos fatores extraescolares e da origem social na produção do fracasso escolar, a investigação dos fatores relativos ao sistema escolar, que são obviamente interdependentes, tem apontado para as possibilidades que têm o trabalho escolar de influenciar positivamente os estudantes na construção de uma relação significativa com os saberes e no desenvolvimento de uma trajetória escolar exitosa. Embora reconhecendo o impacto das desigualdades nas trajetórias escolares, estas pesquisas têm indicado a importância da qualidade da escola para a superação das dificuldades que encontram os estudantes de classes populares para dar continuidade aos seus processos de escolarização.

Ao pesquisarem a importância da família e da qualidade da infraestrutura da escola na diminuição da forte estratificação educacional que caracteriza a nossa sociedade, Riani e Rios-Neto (2008) procuram identificar até que ponto o perfil escolar dos municípios pode diminuir a importância do fator familiar⁴³ e contribuir no sentido da diminuição do impacto da origem social na trajetória escolar. A partir dos resultados dessa pesquisa, os autores concluíram que a qualidade dos recursos humanos e da infraestrutura das redes escolares aumentam a probabilidade dos alunos freqüentarem a escola na idade adequada, de forma que neste caso o sucesso escolar “passa a não depender da origem social do aluno” (RIANI; RIOS-NETO, 2008, p.266).

⁴³ Com base no trabalho de Silva e Hasenbalg (2001), os autores identificam três dimensões do impacto da estrutura familiar sobre o desempenho do aluno na escola: o capital econômico, o capital cultural ou recursos educacionais e a estrutura dos arranjos familiares.

Também a pesquisa de Barbosa (2009), que se preocupa em investigar a hipótese de que escolas de boa qualidade melhoram o desempenho dos seus alunos independentemente da origem social destes, chega a conclusões semelhantes. Conforme a pesquisa, os alunos dessas escolas apresentam resultados médios superiores, apesar da posição social ou do capital cultural da suas famílias, o que reforça uma visão tanto analítica como política que compreende a escola como um meio eficaz de diminuição das desigualdades. Portanto, embora a qualidade da escolarização não elimine as diferenças sociais, a influência destas na produção do fracasso escolar pode ser minimizada pela melhoria da eficiência do trabalho escolar, o que, conseqüentemente, torna as oportunidades educacionais mais igualitárias. Esse fator é ainda mais importante quando refletimos sobre a necessidade de uma pedagogia adequada à escolarização de jovens e adultos que geralmente já passaram por experiências de exclusão escolar.

Tópico 2: A vivência no PROEJA

Nesta parte da entrevista procurei estimular os estudantes entrevistados a descrever a experiência no PROEJA, desde a seleção até a impressão que tiveram da proposta pedagógica do curso.

Sobre a maneira como ficaram sabendo da oferta desta modalidade de ensino os três estudantes tomaram conhecimento mediante um amigo ou um familiar. A maioria dos estudantes selecionados, ou seja, 80%, também soube do curso desta maneira, conforme o instrumento aplicado pela coordenação do curso no momento que esta primeira turma ingressou. O problema da divulgação do processo seletivo da primeira turma do curso de PROEJA foi analisado no capítulo 8, no qual fica claro que a própria coordenação do curso reconheceu estas dificuldades que podem ter sido determinantes para a seleção de alunos que não se encaixavam no perfil pretendido pelo programa. Da mesma forma, a partir de outros exemplos de implantação discutidos na bibliografia sobre o tema, analisamos a importância desta questão para o êxito dos cursos de PROEJA.

Marisa ficou sabendo do processo seletivo do PROEJA através de uma vizinha que a avisou de um sorteio de vagas para um curso técnico na instituição. Contudo, a estudante não sabia que a oferta era na modalidade EJA. O motivo que a estimulou a se inscrever demonstra o seu desconhecimento do curso. *Por causa que me interessei no assunto, nesse de elétrica, coisa assim. Só que eu não gostei*

da parte da aula. Ao ser questionada na entrevista sobre o que não gostou, respondeu que não gostava de apresentar os trabalhos na frente dos outros, pois começava a gaguejar, o que provocava o riso dos colegas. Mas não era em todas as disciplinas. *Só na aula do português ou do técnico. Que a gente tinha que fazer um, por exemplo, bota uma planilha lá e fala sobre aquela planilha lá.* Mais adiante na entrevista, ao ser perguntada sobre o que via de diferente no curso em comparação as suas outras experiências escolares, falou novamente sobre a Língua Portuguesa e as dinâmicas de leitura, nas quais ficava nervosa e parava de ler por causa do riso dos colegas.

Ao ingressar no curso já tinha experiência com informática, adquirida na escola anterior, a qual possui laboratório específico. Inclusive, esta aluna ganhou um *notebook* ao ser selecionada para o PROEJA. Achou o curso mais exigente que a escola anterior, mas salientou que gostava da forma como os professores estimulavam os alunos. Num momento disse que as atividades pedagógicas eram bem variadas e diferentes e que os alunos brincavam bastante durante as aulas; em outro disse que não havia tanta diferença em relação a suas outras experiências de escolarização. Quanto aos conhecimentos, salientou que gostava mais das matérias científicas e técnicas.

Em relação ao curso e ao ambiente da instituição, disse que se adaptou bem, principalmente no primeiro ano. Contudo, Marisa reprovou em mais de uma matéria em diferentes áreas, as quais não soube indicar com precisão. No PROEJA, a aprovação é por área, portanto, se o aluno reprova em uma disciplina precisa repetir todas as da respectiva área. A estudante reprovou em uma disciplina de cada área e teve que refazer todas, inclusive as da formação técnica. Assim, passou a conviver com a segunda turma do curso de PROEJA, que foi selecionada a partir dos novos critérios descritos anteriormente, os quais permitiram a inserção de estudantes com um perfil mais próximo do pretendido pelo respectivo programa. É muito interessante a observação da estudante sobre esta nova turma com a qual estudou.

Me identifiquei bastante com o primeiro ano. Já no segundo, eu saí por causa que eu não me adaptei, por causa que eram pessoas mais velhas que eu. E eu era a mais nova da turma. Então aquelas pessoas mais velhas eram...vamo botá assim...‘chatas’.

As diferenças etárias da primeira turma deste curso de PROEJA podem ser indicadas como um dos problemas provocados pelo processo de seleção que influenciou na escolha de estudantes que não tinham o perfil pretendido pelo programa. Tal fato também é indicado por outro entrevistado, mas com um ponto de vista oposto e será discutido ainda nesta parte da análise das entrevistas.

Marcelo também ficou sabendo da oferta do curso mediante um conhecido, no caso um familiar, a sua mãe, que inclusive o inscreveu. Assistiu à palestra, foi sorteado e disse que se motivou a fazer o curso. No entanto, também disse que: *[...] eu entrei pensando...não em fazer, vou ver se eu gosto e tudo, porque eu queria ver se aprendia, mas achei meio difícil [...]*. No primeiro ano não teve maiores dificuldades, se adaptou bem e se dava bem com todos conforme declarou na entrevista. Contudo, apesar de ter experiência com o uso do computador, reprovou nas disciplinas da formação técnica no segundo ano. Falou que não é muito bom no computador e que não gosta de ficar muito tempo dedicado a fazer tarefas nesta máquina. Apesar disso, antes de entrar no curso já usava o computador para acessar a internet, fazer trabalhos escolares e dominava programas como *Word* e *Excel*. *Eu tenho computador, tudo, mexo, mas...não muito daquela parte técnica mesmo. Eu tinha dificuldade*. Conforme seu depoimento, isso ocorreu no segundo semestre do segundo ano, em disciplinas⁴⁴ que tratavam de conhecimentos relativos à *software* e placa mãe, pois entre outras dificuldades, destacou as dificuldades para lembrar o nome das peças e para executar as tarefas com rapidez. Falou também que notou dificuldades semelhantes entre os colegas, mas não responsabilizou os professores por este fato, pois disse que os professores da área técnica auxiliavam bastante os alunos. Segundo o entrevistado, nada na escola ou fora dela o atrapalhou na condução da sua vida acadêmica e, inclusive, se sentia motivado e tinha vontade de ir à aula. No entanto, logo em seguida, contou que se inscreveu num curso de Mecânico e Montador, cuja duração era de seis meses e passou a fazer este curso à tarde e o PROEJA à noite. Tal fato exemplifica, junto com outras passagens de sua entrevista, as suas incertezas quanto às suas pretensões de investimento educacional. Além das dificuldades que enfrentava numa formação escolar, acabou procurando outra e chegou à conclusão este curso não era o que

⁴⁴ Disciplinas técnicas do segundo ano: Configuração de Sistemas Operacionais Comerciais, Montagem e Manutenção de Computadores e Tópicos de Redes de Computadores.

ele esperava. Assim, acabou não terminando nenhum dos dois, pois quando estava repetindo o segundo ano por ter reprovado em português e em todas as disciplinas técnicas, acabou saindo do curso quando houve o recesso provocado pela epidemia de gripe H1N1.

A relação entre as mudanças sociais e as expectativas e a integração dos jovens ao ensino escolar novamente nos auxilia no entendimento dos dilemas vividos pelos estudantes de classes populares. Da mesma forma como é possível perceber que estes ainda nutrem significados positivos em relação à escolarização, especialmente nas suas possibilidades de ampliação das alternativas de mobilidade e inclusão social – ainda mais com as exigências de formação impostas pela reestruturação produtiva no contexto da acumulação flexível – também é necessário analisar as dificuldades e as incongruências da escola quanto às expectativas dos estudantes jovens. São estes que enfrentam cada vez mais cedo as cobranças referentes a uma qualificação que lhes permita ocupar posições bem remuneradas no trabalho, num mercado globalizado marcado pela extrema competição e por grande margem de incerteza, o que faz com que as possibilidades de risco e de vulnerabilidade social sejam agravadas. Ainda mais, que não há garantia da correspondência entre a formação escolar e os resultados materiais e simbólicos que podem ser alcançados por quem investe na continuidade dos seus estudos, de forma que, neste contexto, a própria capacidade da escola para ampliar estas possibilidades é questionada. A identidade do ensino médio e a precariedade da formação escolar pública contribuem para que esta etapa da escolarização não tenha significado para os jovens estudantes das classes populares, já que pouco atende às suas expectativas e necessidades. Há uma correspondência, portanto, entre os problemas sociais e econômicos e a crise da escola tradicional que não atende aos anseios dos estudantes que procuram, neste caso, o ensino médio. Tal fato gera frustração e contribui para o abandono da escola.

Para grande parte da juventude brasileira, aquela que de alguma forma foi excluída antes de concluir o ensino básico, parece que a experiência escolar pouco contribui e pouco contribuiu para a construção da sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou, o que é também comum, pela sensação de incapacidade atribuindo a si mesmos a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando auto-estima” (DAYREL, 2007, p.27).

Roberto 7 ficou sabendo do PROEJA através da esposa e dos professores e enfatizou que o curso foi muito mal divulgado, o que, segundo ele, provocou reclamação de muita gente. Apontou como falha da instituição um fator que também discuti no capítulo sobre a implantação do curso, a priorização de professores substitutos, principalmente da área técnica no curso de PROEJA.

Eles não vêm preparados pra aquilo ali. Quando eles querem dar um embalinho aí sai fora por um motivo ou outro e entra outro. Aí vem uma assim, que tu acha que o cara vai...e já vem outro que vem com um nível universitário, acostumado lá, e dá uma diferença muito grande.

Além disso, destacou a sua dificuldade com a área de informática e comparou a sua experiência com a dos colegas mais novos que, segundo ele, passavam a noite mexendo no computador, dormiam de dia e iam à aula à noite. Na opinião dele os professores da área técnica davam mais atenção a esses alunos que já dominavam conhecimentos mais avançados do que era ensinado no curso. Disse que essa situação o constrangia, já que alguns colegas estimulavam que um assunto mais profundo fosse abordado quando ele ainda não dominava nem o que o professor estava ensinando. Reconhece a sua dificuldade na área, mas diz que isto era acentuado pela pouca prática que acabava tendo no curso e fora dele, já que não tinha a possibilidade de uso do computador. Portanto, o seu tempo para dominar o conhecimento era diferente do de outros alunos que já tinham experiência na área, o que dificultava o acompanhamento das disciplinas técnicas. Quando perguntado se isso o desmotivou respondeu que sim: *[...] eu e muita gente, por causa da dificuldade, nós não tínhamos muitas vezes capacidade de acompanhar porque a informática é o seguinte [...] tem que praticar [...]*. Contudo, diz que suas dificuldades ficavam mais claras na avaliação, pois em outros momentos conseguia aplicar os conhecimentos com mais eficiência, inclusive, fazendo algumas provas tempos depois e acertando quase tudo sem ter estudado novamente o conteúdo.

Além disso, comentou que havia os problemas internos da instituição, de professores com coordenadores. Nesse ponto comentou que um professor de informática foi *corrido da aula* e os alunos ficaram dois meses sem ter aula da disciplina. A causa, segundo ele, seria problemas do professor com o coordenador. Embora seja na parte da formação técnica que este aluno identifique os maiores problemas que sentiu no curso, também faz referência à mudança de professor na formação geral. Segundo o aluno, além de não ensinarem com a mesma paciência,

considerando as diferenças entre os alunos, alguns professores que entravam não ensinavam o mesmo conteúdo, o que parece indicar um problema de planejamento.

Ao ser questionado sobre o relacionamento com os colegas, expressou uma opinião que parece ter relação com os problemas que já tinha vivenciado em outros momentos na convivência em sala de aula, os quais são reconhecidos pelo entrevistado. Apesar de a declaração soar agressiva, me sinto à vontade para citá-la, já que o sujeito manifestou publicamente opiniões semelhantes em outros momentos que não o da entrevista, como em reuniões ou em sala de aula, nas quais convivi com o entrevistado:

Eu tô trabalhando numa empresa e eu aprendi uma coisa na prática. Eu não tenho amigos no meu trabalho, eu tenho colegas de trabalho. Isso eu aprendi. Eu não tenho amigos no meu trabalho, eu tenho colegas por que amigo é uma coisa. Colega é o seguinte, se tiver que passar por cima dum pra mim evoluir, eu passo. Demagogia minha se aquele cara que tiver que passar por cima atrás de mim dizer que não vai passar.

Outra questão do curso que o entrevistado não teve receio de comentar foi sobre a distribuição dos horários das disciplinas, numa clara crítica à coordenação do curso. Segundo ele, algumas disciplinas eram favorecidas, enquanto algumas de ciências humanas ficavam geralmente nos últimos horários, principalmente de sexta-feira. Disse que reclamou várias vezes desta distribuição junto à coordenadora, já que trazia prejuízo para os próprios alunos. Embora tenha conhecimento dos problemas relativos a essa questão, não me sinto à vontade para comentá-los, já que fui professor do respectivo curso e, conseqüentemente, profissionalmente envolvido com estas disputas e, além disso, não disponho de outras fontes que comentem a mesma questão sob outro ponto de vista.

Além disso, o entrevistado indica os problemas de relacionamento que surgiram nas discussões em sala de aula e aponta como uma das causas a questão da idade. *Eu tinha essa dificuldade por quê? Porque muitas vezes a mentalidade... Como eu vou dizer? um cara de quarenta anos pra um cara de dezoito, o que ele tá sonhando eu já sonhei duas vezes.*

Marisa e Marcelo, de forma diferente de Roberto, se encaixam naquele perfil de estudantes que ainda muito jovens e com possibilidades de frequentar o ensino regular, ingressaram na educação de jovens e adultos. A observação do perfil dos seis alunos que evadiram da primeira turma do curso de Manutenção e Suporte de Computadores nos possibilita verificar que cinco destes estudantes

enquadram-se no perfil acima mencionado, já que estes tinham entre 19 e 23 no momento de ingresso no curso. Apenas um deles não havia trabalhado até este momento.⁴⁵ Portanto, a grande maioria dos alunos que se afastaram do curso, apesar de maiores de dezoito anos, não experimentaram um grande período de interrupção dos estudos entre o ensino fundamental e o ensino médio, como também não freqüentaram cursos de educação de jovens e adultos. O ingresso deste público que, embora tenha a idade mínima exigida não é exatamente o foco do programa, pode ser indicado como um dos fatores que contribuiu para estes dados de evasão no respectivo curso. No entanto, não é prudente interpretá-lo como um fator preponderante em todos os casos. Embora tal dado seja importante, deve ser analisado em conjunto com outros fatores, entre os quais, as motivações dos sujeitos para ingressar e para se afastar do curso. A declaração da aluna 16 que conseguiu contato uma única vez, de que ela e o irmão saíram porque não se identificaram com o curso, mesmo sem informações mais aprofundadas, revela alguns aspectos que devem ser considerados nas análises sobre a evasão em cursos de EJA. A idade mínima de ingresso, que foi mudada no curso oferecido no *campus* Pelotas do IF Sul-rio-grandense, como também a divulgação e a seleção são questões que necessitam de atenção especial nos cursos de PROEJA. Além disso, mesmo que a divulgação e o processo seletivo sejam organizados de forma mais adequada às características da EJA e facilitem, portanto, a seleção de alunos que tenham mais conhecimento sobre o curso e um perfil mais próximo do público que o programa pretende atender, estes cuidados não necessariamente impedem a evasão de alunos que podem tomar esta decisão porque compreendem que não é este o investimento educacional que pretendem fazer. Quando pensamos sobre a importância dos fatores sociais, econômicos, culturais e escolares que contribuem para a exclusão escolar, nem sempre atentamos para a forma como os estudantes constroem a suas escolhas. Não que estas escolhas ocorram sem a influência dos fatores acima mencionados, contudo, a maneira como os estudantes interpretam as suas experiências indicam elementos que são importantes na compreensão da indissociabilidade dos aspectos coletivos e individuais e das representações que construímos para significar as relações sociais. Nesse sentido, o debate sobre

⁴⁵O próprio Marcelo, que, no entanto, procurava uma forma de se inserir no mercado de trabalho quando a entrevista foi realizada. Um dos alunos não respondeu o questionário, já que pouco freqüentou o curso.

desigualdade e educação tem relação com uma questão que está no cerne da construção investigativa das ciências sociais, que é a relação entre indivíduo e sociedade, de forma que: “A compreensão da permanência escolar decorre da dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere” (SILVA, 2003, p. 140).

Quando interpretamos teoricamente o desempenho escolar dos estudantes das classes populares, a determinação ou o condicionamento sobre o indivíduo e a relativa autonomia dos seus interesses e escolhas são questões inerentes a qualquer tentativa de análise. Dois dos autores que utilizo para refletir sobre o tema da minha pesquisa se inserem neste debate enfatizando a compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos. Ressaltando o que denomina de “combinações particulares”, Lahire (2006) procura concentrar-se nas dimensões da vida social que dizem respeito às diferenciações dos comportamentos sociais em escala individual, ou seja, considerar a lógica individual que caracteriza os indivíduos mediante comportamentos não necessariamente padronizados. Por isso, justifica que sua postura não é uma renúncia ao raciocínio sociológico, mas “uma tentativa de raciocínio sociológico atento às realidades sociais sob a sua forma individualizada” (LAHIRE, 2006, p.21). Também Charlot (2000) constrói o seu entendimento das desigualdades educacionais procurando questionar o que considera uma ênfase demasiada do conhecimento sociológico no condicionamento do indivíduo pela estrutura social. Argumenta assim, que apesar da dominação todo indivíduo é um sujeito ativo que “interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (CHARLOT, 2000, p.31).

A falta de informações sobre o curso e o programa, a possibilidade de ingresso numa escola pública e gratuita que é vista como exemplo de excelência em educação e a chance de ingressar num curso técnico de nível médio noturno com duração de três anos mediante sorteio, atraiu também estudantes jovens que, apesar de ter vivenciado trajetórias descontínuas de escolarização, não se caracterizavam por ter experimentado muito tempo de afastamento da escola, mas que já se estavam inseridos de alguma forma ao mercado de trabalho. Esses dados traduzem uma tendência que tem aumentado nos últimos anos de acentuada porcentagem de jovens que experimentam a simultaneidade das experiências de escolarização e de trabalho, o que dificulta ainda mais a continuidade dos estudos e

a inserção qualificada no mundo do trabalho para estes estudantes trabalhadores (SPOSITO; GALVÃO, 2004).

Assim, embora o curso também se direcione aos jovens, nesta primeira turma ocorreu algo que acontece em cursos de EJA, que é a procura por jovens que poderiam estar ou estão matriculados em turmas regulares, que podem ou não trabalhar mas que vivem as cobranças relacionadas a uma inclusão qualificada no mundo do trabalho e que geralmente não se identificam ou não se adaptam mais a uma formação escolar tradicional. Esses procuram assim, o que lhes parece uma formação escolar e profissional mais rápida e com mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho. A idéia de aligeiramento da formação e da certificação que os pesquisadores do tema identificam em determinados programas de formação profissional, tem um grande apelo para jovens que necessitam e pretendem ingressar com mais qualificação no mercado de trabalho. “Esses já vivem sua juventude marcada pelo signo de uma inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas” (DAYREL, 2007, p.27). Algumas proposições referentes aos cursos de PROEJA direcionam-se a este fato, pois compreendem que a idade mínima poderia ser maior a fim de evitar que este público ingressasse nesta modalidade. Contudo, se tal medida pode evitar alguns problemas relacionados às diferenças etárias nesta modalidade, não resolve o problema da integração destes jovens na escola, para os quais geralmente, principalmente os mais desfavorecidos economicamente, a necessidade de gerar renda supera as possibilidades de investimento na formação escolar.

Também para quem trabalha em sala de aula e experimenta estas diferenças etárias entre os alunos, pode verificar muitas vezes situações nas quais ficam caracterizadas posturas muito diferentes entre os alunos mais jovens e os de mais idade, que geram em alguns casos desconforto e conflitos. Nas experiências que na EJA, e mesmo em turmas do ensino médio noturno, por diversas vezes presenciei situações onde os professores e a equipe diretiva tiveram que intervir no sentido de garantir um mínimo de harmonia entre grupos de alunos mais jovens e o restante da turma. É claro que não se trata de considerar as diferenças etárias como diferenças naturais que impeçam o convívio entre jovens e adultos, mas de refletir sobre uma questão que é importante no planejamento desta modalidade. Numa pesquisa que investigou os motivos pelos quais os adultos retomam seus estudos,

Martins (2009, p.92) concluiu que “Os achados da pesquisa revelam que o público da EJA, realmente, está mais jovem e esse fato se constitui como um novo desafio a essa modalidade de ensino.”

As diferenças de postura frente aos rituais escolares, ao professor e aos colegas, que geralmente podemos perceber em sala de aula entre os alunos mais jovens e mais velhos, que são também resultado de experiências escolares e de vida culturalmente diferentes, podem ser compreendidas como um dos fatores primordiais para o entendimento destes conflitos. Ao destacar a exigência de se reconhecer e se utilizar as experiências e os saberes de jovens e adultos no PROEJA, Moll (2010, p.136) aponta a necessidade de se ponderar que ingressam: “[...] estudantes jovens que vivem “modos de vida” distintos daqueles que gerações mais velhas viveram e que transitam por universos de arte, de moda, de linguagem que os “adultos” não reconhecem [...].”

Da mesma maneira que alunos adultos podem demonstrar a sua inconformidade com o que interpretam como licenciosidade e falta de interesse dos mais jovens, os alunos mais jovens também manifestam muitas vezes as suas diferenças em relação aos adultos. A construção dos processos de identificação, no qual a idade e a geração são elementos importantes, não ocorre sem que haja a negação de determinadas identidades que são vistas como opostas àquelas que o sujeito quer afirmar. Ao discutir a eficácia interpretativa Às noções de identidade e de identificação, Stuart Hall (2000), reconhece a utilidade desta última para a compreensão de que este é um processo em constante construção, edificado a partir da diferença e da relação com o outro, no qual é indispensável aquilo que o autor chama de “o exterior que a constitui” (HALL, 2000, p.106). Assim, debatendo uma questão teórica que é primordial para esta investigação que desenvolvo, Hall, a partir do referencial teórico foucaultiano, procura indicar as possibilidades de se interpretar o investimento que os sujeitos fazem perante às “práticas discursivas”. Embora, nessa perspectiva teórica se ressalte a interpelação do sujeito pelas estruturas de significação, de forma que se valorize os efeitos do poder disciplinar sobre os indivíduos, o autor teoriza sobre o papel deste na sua autoconstituição subjetiva. Portanto, utiliza a noção de articulação para entender a relação entre a convocação que as “práticas discursivas” fazem para que os indivíduos ocupem determinadas posições de sujeito e o investimento destes

“para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2000, p.109).

A questão das diferenças etárias é um tema importante nas análises sobre as experiências pedagógicas desta modalidade de ensino, e também para a compreensão da evasão escolar. Esse é um dos caminhos explicativos para a evasão da primeira turma, junto com o desconhecimento da proposta do curso, que se aplica principalmente aos que desistiram no primeiro ano. Sobre os estudantes que não consegui entrevistar, foi unânime a opinião dos alunos entrevistados e da coordenação do curso de que estes não se identificaram com a proposta do PROEJA, pois tinham outros objetivos de formação escolar. Marisa, na continuação da conversa após a entrevista, disse que esses alunos tinham o objetivo de fazer um curso técnico, mas se desestimularam com a proposta de um curso integrado para jovens e adultos. Marcelo e Roberto manifestaram opiniões semelhantes sobre a participação destes estudantes no PROEJA.

Apesar das diferenças entre o perfil de Marisa e Marcelo em relação a Roberto, são comuns as dificuldades que encontraram para dar continuidade aos seus processos de escolarização a partir do momento que entraram no ensino médio. Neste tópico 2 da análise das entrevistas, procurei indicar alguns dos aspectos que nos ajudam a interpretar teoricamente os dilemas vividos pelos jovens e adultos das classes populares para conciliar educação e trabalho aspirando ascensão social numa configuração social de rápidas e contínuas mudanças. Embora Marisa e Marcelo não trabalhassem no momento que fizeram o PROEJA (mas estavam procurando emprego no momento da entrevista), os alunos 4 e 16 que também abandonaram o curso mas não foram entrevistados por mim, trabalhavam desde antes dos 18 anos. Sobre o aluno 5 não disponho de informação.

As imposições do reino da necessidade, a exclusão de direitos sociais básicos que colocam barreiras ao exercício dos direitos civis e políticos, um precário sistema público de ensino que contribui para limitar ainda mais as já poucas oportunidades de formação, entre outros fatores, colocam barreiras ao acesso e à permanência dos estudantes das camadas excluídas na escola. Essa realidade se torna ainda mais dramática no momento em que os estudantes de classes populares chegam ao ensino médio, já que cada vez mais cedo sofrem as exigências de

formação qualificada e de geração de renda e, portanto, geralmente estes alunos precisam conciliá-lo com uma inclusão subordinada no mercado de trabalho. Sobre a relação entre as transformações sociais e as demandas educacionais dos excluídos:

Todas estas transformações na demografia, na morfologia e na cultura das novas gerações põem em crise a oferta tradicional de educação escolar. Os sintomas mais evidentes e estridentes são a exclusão e o fracasso escolar, o mal-estar, o conflito e a desordem, a violência e as dificuldades de integração nas instituições e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para proporções significativas de adolescentes e jovens latinoamericanos (em especial aqueles que provêm de grupos sociais excluídos e subordinados) que têm dificuldades para ingressar, progredir e se desenvolver em instituições que não foram feitas para eles (FANFANI, 2000, p.2).

Assim, os sentidos que construímos a partir da nossa trajetória social, questão que é central na pesquisa que desenvolvo, são tramados numa intrincada relação entre o individual e o coletivo. As percepções dos sujeitos aqui investigados não podem ser analisadas de forma independente das mudanças recentes na produção econômica, nas relações de trabalho, no desenvolvimento tecnológico, nos padrões de socialização e de comportamento, enfim, do incessante intercâmbio cultural que produz a diversidade de práticas e representações que caracterizam a experiência social no mundo contemporâneo e a partir das quais os sujeitos constroem as suas vidas.

Tópico 3: O afastamento do PROEJA

No tópico 2 da entrevista Marisa disse que teria se afastado do curso porque não se identificou com a turma que teve que conviver após reprovar no primeiro ano. Contudo, no terceiro tópico, quando questionada sobre o mesmo tema, disse que esta foi motivada pelo medo da violência. *Aí eu saí. Saí por causa que bem na época começou...começaram a atacar umas gurias ali pro lado do...como é o nome do negócio, dos camelôs.* Para ir à aula a estudante não encontrava problema, mas para voltar para casa depois das 23h começou a achar perigoso e apontou este motivo como o principal para o seu afastamento do curso. O seu deslocamento era a pé, já que no local onde mora, embora não seja muito distante do IFSul, não há uma linha de ônibus que faça este trajeto. Pode parecer curioso, mas apesar da distância ser pequena para ser percorrida num transporte coletivo e não muito distante para

ser percorrida a pé, é realmente um problema se deslocar do bairro onde mora até a respectiva instituição de ensino.

Os pais e o marido pressionaram para que continuasse no curso, mas não recuou da sua decisão. Após o curso não fez nenhum outro curso e disse que até pensou em voltar ao PROEJA, mas seus pais se mudaram e ela não tinha com quem deixar o filho, já que este não estava se adaptando na escola.

Como atividade profissional trabalhou como manicure e disse que pretende procurar emprego para pagar um curso de cabeleireira, pois quer abrir ou trabalhar num salão de beleza. Além disso, falou também que quer dinheiro para pagar um ensino médio em escola particular, porque no público demora mais. A impressão que a entrevistada passa é que não tinha a intenção nem de fazer EJA nem de fazer um curso integrado. Portanto, o desconhecimento da proposta do PROEJA e a possibilidade de entrar mediante sorteio possivelmente tiveram bastante influência na sua decisão.

Marcelo estava repetindo o segundo ano e durante o recesso que houve por causa da gripe H1N1 acabou desistindo.

Eu tava repetindo, aí eu tinha passado no primeiro semestre em todas as matérias. Aí deu essa folga, aí...aí eu não sei, eu já tava pra sair.u No momento que eu rodei eu disse pra mãe "Acho que vou sair". Aí me motivou e vim de volta, só que aí eu não continuei mais naquela mesma, só que eu passei em tudo, só que aí depois deu essa parada dessa gripe e tudo, eu não vim mais.

Ao ser perguntado se havia algum motivo para ele ter se desmotivado tanto, respondeu que não tinha mais confiança de que poderia passar no segundo semestre, no qual ele tinha reprovado no ano anterior. Pensou em voltar mas acabou não tomando iniciativa. Perguntei se havia algum outro fator para sua desistência e a resposta foi negativa.

Depois de sair do curso disse que fez *praticamente nada* durante cinco meses, até começar o curso de vigilante que estava fazendo no SEST/SENAT (Serviço Social do Transporte/Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) no momento da entrevista. No entanto, logo após perguntei novamente se esta era a única atividade de formação que tinha feito. Respondeu afirmativamente, mas emendou que antes ainda tinha feito um curso de frentista, numa empresa privada de formação profissional. Não chegou a trabalhar durante e depois do PROEJA, mas disse que estava deixando seu currículo em postos de gasolina.

Sobre suas perspectivas de trabalho e formação, falou que quer terminar o ensino médio e que acha que vai fazer o supletivo. Não tem idéia do que fazer depois, mas sobre isto disse: *Tô vendo o que quero fazer mesmo. Não quero entrar de novo, quiere sair...esse troço não dá.* No final, quando questionado sobre trabalhar com informática assim se manifestou: *Não ia me sentir bem trabalhando naquilo ali, por isso que eu saí fora.* Após insistir sobre o que gostaria de fazer, disse que talvez trabalhar com *reportagens*, contudo, também disse que estava pesquisando, *Tô meio em dúvida em um monte de coisa.*

Num estudo realizado sobre a evasão numa oferta de licenciatura no CEFET-RN, os autores também investigaram a opinião dos alunos e estes indicaram principalmente os motivos de ordem socioeconômica e pessoal. No entanto, para os autores:

O estudo ratifica o fato de que o fenômeno da evasão não pode ser encarado como um fato isolado. Ele engloba uma série de fatores, externos e internos, que estão na vida do estudante. A decisão de persistir ou não no curso depende dos custos e benefícios associados à decisão (MOURA; SILVA, 2007, p.40).

Roberto se afastou duas vezes do curso. Como motivos do afastamento o estudante indicou mais de uma causa. Chegou a terminar o primeiro ano do curso, mas não na primeira vez que o fez. Neste primeiro afastamento, disse que trancou a matrícula porque se desmotivou com o tratamento diferenciado dos professores, conforme foi comentado na segunda parte da entrevista. Ao se referir aos alunos que tinham mais experiência disse: *Davam mais assunto pra eles do que pra nós que tava, aí eu me sentia constrangido, aí tranquei a matrícula, aí tranquei a matrícula.* Voltou ao curso, contudo, não conseguiu prosseguir. Dessa vez, pesaram outros fatores para que se afastasse, como o problema da falta de professor, mas principalmente o fato de que estava enfrentando dificuldades financeiras e conjugais, além das dificuldades nas disciplinas. No primeiro ano o entrevistado disse que não reprovou, fato que só ocorreu quando voltou para o curso. Embora diga que estava desempregado em determinado momento da pesquisa, esclarece em outro que trabalhava, mas sem vínculo empregatício, conforme citei na primeira parte desta análise. Segundo o entrevistado, apareceu uma possibilidade mais vantajosa economicamente e por isto passou algum tempo trabalhando em outra cidade. Quanto à separação da esposa, declarou a dificuldade de estudar na mesma sala de aula num momento deste tipo. Somado a esses fatores, tal sujeito ainda enfrentou

um problema de saúde que, inclusive, o impediu de continuar trabalhando. Na época da entrevista estava amparado pelo seguro-saúde do INSS.

Além disso, ficou claro que não se identificou com o curso e que não tem intenção de terminá-lo. Pretendia sim, terminar o ensino médio fazer um curso de inglês e um de informática, pensando, sobretudo, na sua inserção no mercado de trabalho após a licença.

A partir do depoimento dos três sujeitos entrevistados é possível perceber que mais de uma causa é apontada como motivo da exclusão. Marisa diz que o medo da violência e a falta de transporte não lhe permitiram continuar no curso, mas antes havia mencionado a desmotivação que sentiu no segundo ano quando teve que assistir aulas numa turma na qual predominavam adultos. Além disso, a reprovação em disciplinas das quatro áreas do curso pode ter sido um fator importante, já que teve que repetir todo o primeiro ano, embora ela não tenha expressado claramente esta questão. Também transparece que o curso integrado de EJA não era a sua intenção, pois queria principalmente fazer um curso técnico. Essa é uma das suas intenções de formação após o afastamento do PROEJA, já que ficou claro que quer fazer um supletivo para terminar o ensino médio e depois fazer um curso de formação profissional. A sua declaração, após a entrevista de que muitos alunos se desmotivaram porque só queriam fazer um curso técnico e não um integrado na modalidade EJA, revela um dos fatores importantes para se interpretar a evasão dos mais jovens nesta primeira turma e, inclusive, a sua própria escolha. Se é que posso dizer que ela escolheu tal caminho.

Marcelo disse, no final da entrevista, que saiu por causa do recesso provocado pela epidemia de gripe H1N1, mas se percebe pela sua narrativa que desde o início do curso – inclusive foi sua mãe que o inscreveu – ele tinha dúvidas sobre a sua intenção em fazê-lo. Além disso, se percebe que as dificuldades no segundo ano e a reprovação nas disciplinas técnicas tiveram grande influência na sua desmotivação para continuar o curso. Antes do evento que provocou o recesso, tal estudante já estava pensando em abandonar o curso, mas não saiu novamente pela pressão familiar. E teve ainda a sua opção em fazer outro curso junto com o PROEJA, o que demonstra a sua procura por algo que estivesse mais de acordo com a sua vontade, pois este aluno também declarou que não gostaria de trabalhar na área de formação do PROEJA. Após a sua saída do IFSul o estudante 6 fez dois

cursos de formação profissional e estava tentando trabalhar, apesar de dizer que ainda tinha objetivos de dar continuidade à sua escolarização.

Da mesma forma Roberto indica mais de uma causa para o seu afastamento do curso, embora pareça predominar a sua dificuldade na área de informática e a sua reprovação em disciplinas desta área. Na primeira vez que se afastou indicou a indignação com o tratamento diferente dos professores da área técnica que privilegiariam os mais novos e com mais experiência em informática. Na segunda vez a reprovação e as pressões econômicas e familiares parecem ter sido todas preponderantes. Portanto, uma série de fatores que contribuíram de forma conjunta para tornar difícil a sua permanência no curso. Como começou a trabalhar muito cedo e adquiriu independência financeira, motivado também pelos conflitos com o pai, a sua escolarização pode ter se tornado uma prioridade secundária quando era jovem, conforme esclarece em determinados momentos da entrevista. Embora, em alguns momentos da sua fala, justifique as diversas interrupções da sua escolarização no ensino médio a partir da sua discordância com determinadas posturas dos professores. Perante problemas financeiros e atingido pelas mudanças nas formas de contratação vigentes no mundo do trabalho, resolveu voltar a estudar. Primeiro tentou para terminar o ensino médio no EMA, depois fazer o PROEJA, mas não terminou nenhum dos dois. Além disso, os seus dilemas familiares também são ressaltados na suas declarações e a separação da esposa foi um dos motivos apontados para sua não permanência no PROEJA.

A sua iniciativa em trabalhar desde cedo pode ter contribuído, embora isto não fique totalmente claro na entrevista, para que a estratégia familiar em relação à Roberto tenha sido diferente das atitudes em relação aos seus irmãos, pois o entrevistado disse que estes tiveram continuidade nos seus estudos. No começo da entrevista, ao narrar a sua inserção no mundo do trabalho, o entrevistado disse que para o pai [...] *o negócio dele era que nós estudasse, então eu fui... Meus irmãos tudo fizeram faculdade, mas foram começar a trabalhar com 20 anos e eu com 13 pra 14 já trabalhava.* Numa passagem mais adiante, na qual esclarece as divergências com o pai, o entrevistado disse que saiu de casa porque este não aceitava determinadas características do seu comportamento. No fim dessa fala comenta sobre a formação dos irmãos e a sua escolha: *Mas foi não, foi, foi a prioridade, a prioridade tanto que meus irmãos. Já tem um irmão que se formou na escola em telecomunicações.* Como no começo da entrevista tinha falado que seus

irmãos tinham nível superior e, embora não fique claro a formação dos irmãos na continuação da sua entrevista, o que parece ser seu objetivo é demonstrar que as prioridades de cada um foram diferentes neste momento. Apesar de não responsabilizar um suposto tratamento familiar desigual por esta trajetória diferente da dos irmãos, fica claro que começou a trabalhar porque queria e que saiu de casa porque não aceitava o controle do pai. Ao discorrer sobre um exemplo desta ruptura descreveu assim a cena:

[Imitando o pai] Por que eu não vou sustentar vida de vagabundo, filho vagabundo. Quem quiser fumar, eu não aceito que fume. Quem quiser fumar vai ter que trabalhar. Eu nunca me esqueço! Eu peguei minha carteira de trabalho botei aqui assim e peguei minha carteira de cigarro botei assim. Enquanto for menor embaixo do meu teto, não fuma também. Aí eu recolhi tudo...hehehe.

Acontece que no momento desse fato ele já trabalhava e o pai já sabia disto. Como esclareci no tópico 1 ele começou a trabalhar sem que o pai soubesse. O controle do pai e a sua atitude independente acirraram o conflito e a sua decisão em buscar autonomia. Até que ponto foi a vontade do pai ou a dele que o levou a priorizar o trabalho em detrimento do estudo não fica esclarecido a partir de suas declarações. Contudo, é possível relacionar tal trajetória com a análise sugerida por Silva (2003). Esse autor, ao referendar a análise de Lahire do “mito da demissão paterna”, compreende que os pais dos estudantes das classes populares valorizam a escolarização dos filhos, contudo, na sua investigação percebeu estratégias diferentes das famílias de acordo com as representações que a família e os professores têm dos estudantes. Assim, por exemplo, quando um filho demonstra interesse em trabalhar desde cedo ou desinteresse em estudar, os pais podem priorizar que este filho se dedique a adquirir uma experiência profissional em detrimento da formação escolar, a partir da compreensão que esta é a sua tendência natural. No sentido contrário, podem compreender que um filho tem vocação para estudar e estimular este destino. Essas estratégias são ainda mais importantes quando é difícil manter todos os filhos estudando por um longo tempo. Mas este último aspecto não parece ter relação com a trajetória de Roberto. Ao discorrer sobre as suas conclusões sobre a relação entre a configuração familiar e o desempenho escolar o autor assim se expressa:

O filho que estiver mais voltado para os mecanismos de socialização do “mundo da rua” e/ou do campo profissional, e buscando ser aprovado ou conquistar neles uma posição superior, tenderá a ter um menor *interesse* em atuar no campo escolar – caso as disposições requeridas nesses campos sejam distintas. Quando esse tipo de situação ocorre em uma rede familiar onde a permanência na escola não é uma estratégia central, o jovem sairá da escola mais cedo (SILVA, 2003, p.144).

O autor também diz que quando o estudante se integra precocemente ao mundo do trabalho, os ganhos imediatos, entre os quais a autonomia para desenvolver as suas estratégias sociais, são mais atraentes que o investimento de longo prazo que a escola exige. “Em diversos casos, filhos que não foram pressionados pelos pais e/ou que tinham razoável desempenho escolar optaram por sair da escola a fim de conseguir vantagens mais imediatas nos campos sociais que priorizaram” (SILVA, 2003 p.126).

Ao se relacionar as narrativas destes estudantes e as categorias elaboradas por Ferraro (1999), se percebe que estão presentes tanto causas que se enquadram como “exclusão da escola” como “exclusão na escola”, contudo, não podemos desconsiderar que os fatores intraescolares têm nessas interrupções de formação uma influência decisiva. É claro que não há uma total independência destes fatores e que a permanência na escola depende de diversos aspectos que atuam conjuntamente. No caso de Marisa, ela destaca a falta de motivação para estudar em outra turma, já que necessitou refazer todo o primeiro ano por causa da reprovação em todas as áreas, ao que se soma o problema de transporte. Mas no seu caso, também é importante ressaltar que o curso não era exatamente o que procurava. Também este fator é importante para se interpretar a trajetória de Marcelo, pois as suas dúvidas quanto à formação escolar, que parecem ter adquirido uma dimensão maior a partir das suas três reprovações no primeiro ano do ensino médio, são indispensáveis para se compreender o seu afastamento. Todavia, as reprovações devido as suas dificuldades na área técnica tiveram um papel de destaque no seu abandono do curso, o que ficou evidente quando disse que pensava em parar desde que reprovou. Nos dois casos, parece também que outro fator os pressiona, que é a necessidade de inserção no mercado de trabalho e que este fato se sobrepõe a um investimento de longo prazo na formação escolar. Os objetivos de formação escolar e as aspirações – embora às vezes não muito claras – , destes dois sujeitos também são importantes para se analisar as suas trajetórias. No caso de Roberto, que tem uma trajetória escolar descontínua e de bastante tempo de interrupção, os fatores que contribuíram para o seu afastamento do curso

também parecem mais complexos. Embora não tenha reprovado no primeiro ano indicou os problemas com as atitudes dos professores, fato este que esteve presente em toda sua vida escolar conforme a sua entrevista. Por fim, as dificuldades econômicas e a separação da esposa foram apontadas pelo sujeito como um fator decisivo no seu segundo afastamento do curso de PROEJA. Os fatores intra e extraescolares aparecem extremamente imbricados no relato deste estudante.

Contudo, isso não significa desconsiderar a importância dos aspectos extraescolares. Por exemplo, MARCHESI e PÉREZ (2004), num estudo sobre a realidade espanhola, enfatizam a multidimensionalidade do fracasso escolar e discutem as investigações que abordam estes vários condicionantes intra e extraescolares que auxiliam no esclarecimento do tema. Na análise destes autores o fracasso escolar se refere a três situações: o baixo rendimento escolar, os alunos que abandonam ou terminam sem conquistar o título correspondente à educação obrigatória e os alunos que terminaram a etapa ou o curso mas não têm uma formação adequada. Os autores indicam que esses aspectos devem ser considerados e analisados nos discursos dos alunos que passaram por alguma experiência de abandono da escola, como é o caso desta dissertação. Assim, devem ser consideradas questões como o contexto econômico e social, o contexto familiar, o sistema educacional, como também, a motivação do aluno – apesar da sua dependência dos outros fatores. No entanto os autores também afirmam que:

Nos debates públicos sobre o fracasso escolar, a grande maioria das opiniões centra suas explicações de forma exclusiva nas disfunções do sistema educacional. No entanto, com os dados que se tem até agora, o contexto familiar e o contexto socioeconômico parecem contribuir com maior força na compreensão das diferenças encontradas (MARCHESI; PÉREZ, 2004, p.25).

Outro fator que pode ser considerado na análise destas entrevistas é também sugerido pela pesquisa de Silva (2003). Ao investigar as trajetórias de estudantes de classes populares até a universidade, o autor identificou a importância das redes sociais das quais estes participam para estimular, ou não estimular, um envolvimento maior com a formação escolar e ajudar a superar as dificuldades inerentes às condições materiais dos mais desfavorecidos economicamente. Destacou-se nos relatos dos estudantes que entrevistei, dos sujeitos 3 e 6, a visão positiva das experiências com atividades esportivas e as outras oportunidades que

estavam relacionadas a esta participação, como as viagens com os colegas. Este é um fator que contribui para dar sentido à experiência escolar e que pode contribuir para a permanência na escola, além de ampliar as oportunidades de formação cultural que geralmente estes estudantes não têm a não ser na escola. Por isto a importância que estas atividades adquiriram em determinadas intervenções governamentais de aperfeiçoamento da qualidade do ensino público, como na proposta implantada por Miguel Arroyo (1994) na gestão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que priorizou, entre outras coisas, a ampliação da formação cultural oferecida pelas escolas públicas da rede municipal. Os estudantes entrevistados, apesar destas experiências extraclasse, não tiveram participação em outras formas de organização coletiva de caráter político ou religioso, como o movimento estudantil, grupos jovens de igrejas, partidos políticos, associações de moradores, sindicatos, etc. que podem estimular o interesse na aquisição do saber escolar. Assim, o autor destaca a importância das redes sociais com que o aluno tem contato, entre as quais a família, e os respectivos laços de pertencimento que permitem a assimilação de um conjunto de atitudes que vão formando a sua identidade e que são necessários nos diferentes campos sociais em que o aluno vai se integrando.

O processo de identificação com amigos e/ou professores que circulam em outros espaços sociais, como outras localidades, igrejas, entidades diversas, tem um papel significativo nas opções estratégicas e na escolhas localizadas dos agentes dos setores populares (SILVA, 2003, p.152).

Essas redes de “socialização secundária” podem tanto estimular o interesse dos estudantes no aperfeiçoamento da formação escolar como limitar o seu interesse em continuar a estudar, caso seus principais laços de pertencimento se estabeleçam com grupos sociais que desvalorizam o ritual e o saber escolar. É possível relacionar a compreensão elaborada por este autor, com o clássico estudo realizado por Paul Willis (1991) sobre a importância da identidade cultural⁴⁶ para o entendimento da postura que jovens estudantes trabalhadores mantêm na escola. A afirmação das suas experiências de vida que vêm como oposta à cultura

⁴⁶ A identidade de classe não é verdadeiramente reproduzida até que tenha passado de forma apropriada pelo indivíduo e pelo grupo, até que tenha sido recriada no contexto daquilo que parece ser uma escolha pessoal e coletiva. As pessoas realmente vivem (e não simplesmente tomam emprestado) seu destino de classe quando aquilo que é dado é re-formado, reforçado e aplicado a novos propósitos (WILLIS, 1991, p. 12).

acadêmica exigida pela escola faz com que reforcem o seu modo de vida e desvalorizem as atitudes exigidas na formação escolar. Embora tal interpretação não se aplique a todos os sujeitos entrevistados, percebi relação de tal pesquisa com as manifestações de Roberto sobre as suas divergências com os professores e nas suas críticas aos métodos escolares. Também como alguém que quer afirmar a importância da suas experiências como trabalhador, mas muito mais como um sujeito que considera que sua vivência está mais próxima da realidade concreta do que, na sua visão, os devaneios teóricos do ensino escolar. A impressão que este estudante me passou na entrevista e em outros momentos que convivi com ele, era de que sentia que o que estavam lhe transmitindo na escola não respondia aos seus anseios e, principalmente, não dizia respeito ao mundo que ele conhecia. A crítica que faz a determinados valores que tem relação com o ensino que recebeu no curso, fica clara na citação que usei do tópico 2, quando ele diz que é demagogia dizer que no ambiente de trabalho há amigos. Também, quando se refere aos jovens e às diferenças destes em comparação com o seu tempo de trabalho e de vida, me transmite a idéia de que está continuamente afirmando a sua identidade e justificando o seu desacordo com a formação escolar que lhe ofereceram ao longo da vida. Além disso, indica algumas questões que parecem ter relação com os problemas que enfrentou no mercado de trabalho, como a falta de formação qualificada e a dramática queda de nível econômico. Ao comentar a sua desmotivação no curso a relacionou com a dificuldade em informática e a comparou com o problema que tem para entender o que chamou de matemática moderna:

E isso me deu uma deficiência, e informática eu tive também. Eu não aceitava. Eu era atualizado na área de tele-impressora, de telex, era doutor. Eu era doutor, eu era doutor cara!...] Aí quando era informática não me lembro...eu cheguei a fazer um curso.

A relação entre as experiências de vida destes três estudantes e as suas formas de inserção nos diferentes espaços de formação escolar que freqüentaram pode ser analisada sob o ângulo dos significados que o saber escolar teve para eles nesses diferentes momentos. Apesar de ter abordado tal tema nas indagações que lhes fiz durante as entrevistas, talvez este único instrumento seja limitado para estabelecer compreensões mais aprofundadas sobre o tema da relação com o saber. Mas a partir das entrevistas é possível compreender que, de diferentes formas para estes três sujeitos, a necessidade de inserção mais qualificada no

mercado de trabalho é um fator relevante. Contudo, é curioso que no instrumento utilizado pela coordenação no início do curso, Marisa respondeu que escolheu o curso porque este garantiria uma boa preparação para o vestibular, e Marcelo e Roberto porque era um ensino público de qualidade. No entanto, durante a entrevista, embora também transpareça que eles não têm muita identificação com a área do curso, a intenção de buscar uma posição ocupacional mais qualificada se destaca.

Por exemplo, em passagem que citei no tópico1, Marisa disse que escolheu o curso porque se interessou no assunto, [...] *nesse de elétrica, coisa assim*. Marcelo, que no início não sabia se queria fazer este curso, disse que acabou se motivando no primeiro ano, mas teve nas dificuldades que encontrou e na conseqüente reprovação no segundo ano o seu grande obstáculo para continuar. Apesar de ser o aluno que manifestou menos clareza sobre os seus objetivos quando ingressou no curso, também tem na inserção no trabalho uma presença constante nas suas declarações. Além disso, no final da entrevista perguntei a todos sobre as perspectivas de investimento em formação e todos ou estavam fazendo um curso de capacitação profissional ou pretendiam se qualificar para ter mais facilidade no mercado de trabalho, inclusive Marcelo, que já havia feito dois cursos depois do PROEJA (vigilante e frentista de posto de gasolina). Também Roberto deixou claro na sua narrativa que pretendia fazer um curso técnico desde que entrou no EMA.

Assim, um fator importante para a compreensão da inclusão dos estudantes de setores populares na escola é o significado que o saber escolar tem para estes alunos. Os objetivos que motivam o investimento escolar são diferentes para os diversos grupos sociais, portanto, a interpretação destes sentidos construídos pelos agentes sociais é indispensável para o entendimento da visão que estes têm da necessidade da escolarização e conseqüentemente do investimento que pretendem fazer. Não se trata de desconsiderar os fatores objetivos que dificultam o acesso e a permanência na escola, mas de perceber a postura ativa dos agentes na sua relação com esta instituição. E um dos aspectos centrais dessa relação são os significados relativos ao saber mediado pela escola que embasam as ações dos estudantes de classes populares, que são diferentes de outras camadas sociais. Para Charlot (2001), trata-se de investigar como é construída uma relação com o saber que tem as características da origem social, mas que não é limitada por esta condição material e subjetiva. Por isso, conclui que há três possibilidades de se

estabelecer esta relação com a especificidade da escola, a qual é indispensável para que este envolvimento tenha sentido. A primeira significa não superar uma visão na qual a escola e a vida são dois mundos bem diferentes, de forma que é preciso escolher entre um deles. Essa forma de significar a escola e a sua cultura tem semelhança com a interpretação desenvolvida por Willis (1991) a respeito das resistências dos estudantes de classe operária em incorporarem o universo escolar ao seu mundo. A segunda alternativa é compreender a importância prática da formação escolar para uma boa inserção profissional, mas sem que se estabeleça uma relação mais próxima com os significados das práticas e os saberes escolares. Se aceita a imposição de uma cultura que é estranha como uma forma de sobrevivência, sem que haja nesta lógica uma relação de maior identificação com a especificidade da formação escolar. Para a autora já mencionada nesta dissertação, que estudou a inserção na escola da etnia cigana, ocorre algo parecido com esta minoria.

Eles não compartilham da necessidade da escola como um local de formação de suas crianças e jovens, muito pelo contrário, mas não têm poder para reivindicar outro tipo de educação, nem elementos para apresentar propostas alternativas à concepção dominante. Ante a discriminação que sofrem, simplesmente se defendem buscando sustentar os valores tradicionais de sua cultura (FERREIRA, 1999, p.58).

Tal possibilidade de relação com a escola é muito parecida com a interpretação de Silva (2003) quando diz que para muitas famílias de classes populares a escola não tem valor em si, de forma que ela não é compreendida como uma necessidade mas sim como algo inevitável, como uma obrigação imposta pelo contexto social. Além disso, para esse autor quando se estabelece uma relação de necessidade com a escola nas famílias de setores populares, esta é fundamentada ou por uma ética do trabalho vinculada sobretudo à noção de disciplina ou na disposição individual que algum filho demonstra para o estudo. “[...] uma das variáveis fundamentais para a longa permanência escolar é o grau de identificação existente entre o agente e a instituição. No entanto, os alunos em geral, não concedem um significado maior ao conhecimento veiculado na escola” (SILVA, 2003, p.151). Tais análises também são semelhantes na compreensão das estratégias de sobrevivência que os estudantes dos setores populares utilizam para se manter na escola. Para Charlot, a discrepância entre o mundo da vida e o mundo da escola corresponde também a uma diferença do que é preciso aprender em cada

um destes espaços que estão separados na compreensão de muitos estudantes. Portanto, para sobreviver na escola é preciso negociar com estas normas, de forma que isto não inviabilize a sua participação no mundo fora dos muros da escola. Para Silva, a escola exige um capital social, e mais ainda a universidade, que não é adquirido na experiência social dos alunos de setores populares, mas isto não impede que eles desenvolvam uma “inteligência institucional” que lhes permite participar do jogo. Por isso, mesmo que sintam que os conhecimentos e as posturas exigidas pela escola não tenham significado para eles, desenvolvem estratégias de adaptação que não significam uma subordinação a estas normas disciplinares, mas uma capacidade para participar deste jogo institucional, no qual os interesses imediatos se sobrepõe a uma compreensão mais complexa destas relações que precisam estabelecer. Como exemplos desta “inteligência institucional” o pesquisador relata a atitude de três sujeitos que investigou. Cito um destes: “[...] Marcos, quando estudou para ser aprovado em uma disciplina ‘porque sentiu que não era interessante bater de frente’ e, como garantia, ainda falou ‘meia dúzia de palavras carinhosas para a Dona’ [...]” (SILVA, 2003, p.141).

Contudo, ainda há uma terceira alternativa nesta integração indicada por Charlot (2001) que é encontrar uma “intersignificação” entre o espaço da escola e o espaço da vida, de forma que o que se aprende em um não só não impede a inserção no outro, mas é proveitosa para estas duas experiências de socialização. A superação dessa ruptura entre as duas experiências é que permite construir um sentido para a relação com o saber escolar. Para Charlot (2009), a aprendizagem exige mobilização por parte do aluno. Para que haja esta mobilização é preciso que o estudante identifique um sentido nessa aprendizagem. Segundo o autor, os alunos até podem gostar da escola, mas têm mais dificuldade para gostar da aprendizagem porque não vêem sentido nela. Por fim, a aprendizagem é eficaz quando se desenvolve uma atividade intelectual para alcançá-la. Acontece que para os estudantes, os diversos sentidos que adquire o tempo passado na escola geralmente não tem relação direta com os saberes e a aprendizagem. Esse é um fator preponderante para se entender o desempenho escolar entre crianças e adolescentes. E um aspecto indispensável para se compreender a relação dos estudantes jovens e adultos com a escola e o saber. Ao relacionar os diversos elementos que de forma imbricada são importantes para se analisar a exclusão no ambiente escolar e abordar a necessidade de políticas integradas de combatê-la,

Escudero Muñoz (2005, p. 20) analisa que um dos pontos principais para se compreender esta forma de exclusão é entender que isto se deve também a:

[...] persistência de un orden escolar que no es suficientemente sensible ni habitable para los sujetos más desfavorecidos. De manera que actuar localmente contra el fracaso o los riesgos de terminar cayendo en él, pasa por revisar y transformar ideas y concepciones sobre el conocimiento, la cultura escolar, las oportunidades que se crean para que los estudiantes aprendan, los patrones inveterados de tipificación, clasificación y devaluación de aquellos estudiantes que no se ajustan a la escuela porque, en lo que ella le toca, tampoco les tiene suficientemente en cuenta.

Portanto, o papel da escola na exclusão de jovens e adultos de classes populares precisa ser devidamente dimensionado, para que a implantação de políticas educacionais de inclusão estejam articuladas a uma escola e a uma pedagogia que se edifique a partir das experiências, necessidades e aspirações destes setores, como também, da consideração da inestimável contribuição que a formação escolar pode significar para estes sujeitos, desde que estes vislumbrem um sentido na especificidade da escola e das suas atividades.

Nas declarações dos estudantes entrevistados se mesclam representações que indicam fatores como desconhecimento do curso no qual se inscreveram, a busca por uma qualificação numa escola gratuita de reconhecida qualidade, as indefinições sobre os objetivos de formação escolar destes estudantes, a pressão e a instabilidade do mercado de trabalho, a intenção de se formar em algo que lhes garanta uma boa posição profissional, entre outros fatores. As interpretações que manifestaram na entrevista que realizei sobre as suas trajetórias escolares, mesmo quando fazem referência ao período em que entraram no curso, não necessariamente são as mesmas que tinham naquele momento. As representações que construímos de nós mesmos e da nossa participação social se modificam no tempo e no espaço, são instáveis, fragmentárias, temporárias, mas não por isto, menos importantes. A própria resposta que alguns deram ao questionário, como indiquei, contradizem o que expressaram na entrevista, mas isto não quer dizer que não representem a visão deste estudantes sobre si mesmos. Além disso, o que queremos e fazemos não está organizado num plano perfeito e coerente elaborado por nós mesmos. As contingências da vida nos exigem decisões que às vezes nós mesmos temos pouca clareza porque optamos por um caminho e não outro. Como também, não dispomos de total autonomia e controle sobre as nossas condições de vida e sobre as possibilidades que nos são oportunizadas. A relação entre o

investimento escolar e a inserção no mercado de trabalho certamente é uma decisão que não é fácil até para os mais informados sobre as tendências da produção econômica e das relações de trabalho. Além disso, o leque de escolhas é limitado pelo capital material e cultural de que as pessoas dispõem. A perspectiva de futuro e os investimentos de longo prazo envolvem aspectos materiais e subjetivos e um grande grau de incerteza. Assim, a inclusão subordinada no mundo do trabalho é uma perspectiva presente e difícil de ser contornada para os setores populares, ainda mais se não encontram na escola uma alternativa para alterar as suas trajetórias sociais. Portanto, quando trabalhamos com a interpretação das percepções dos indivíduos sobre alguns aspectos das suas vidas, nos confrontamos com construções de representações que revelam tanto fatores que nos permitem uma compreensão da experiência coletiva em determinado tempo e espaço como com fatores que nos introduzem na riqueza das especificidades das vivências e dos olhares individuais. Pode ser que a história de um seja a história de muitos outros em vários aspectos, mas cada um tem uma vivência e uma maneira de interpretá-la que é indivisível. Assim como nos identificamos em variados tópicos quando compartilhamos experiências também nos admiramos com a extraordinária e surpreendente diversidade delas. A construção da subjetividade é tanto coletiva como individual, e compreendo que nos diferentes momentos desta pesquisa procurei explicitar a relação e a interdependência destes. Não que seja possível compreender estes sujeitos de forma mais verdadeira porque científica, mas porque a reflexão sobre a nossa experiência é principalmente uma forma de saber como damos sentido as nossas trajetórias num mundo repleto de significados. A compreensão dos significados construídos pelos estudantes na sua relação com a escola nos permite ampliar a visão sobre uma experiência que na sociedade contemporânea quase todos vivenciam, mesmo que de formas muito diferentes. A análise da relação destes sujeitos, e no caso desta pesquisa dos jovens e adultos, com os diversos aspectos relativos à escolarização, contribui para que se amplie o leque de possibilidades de entendimento crítico do papel da escola na sociedade contemporânea, considerando a perspectiva de sujeitos que vivem a exclusão sob os seus diversos aspectos.

Considerações Finais

Os dados sobre a primeira turma do curso de Montagem e Manutenção de Computadores do Instituto Federal Sul-rio-grandense demonstram como a oferta de formação geral integrada à educação profissional no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica coloca desafios importantes para estas instituições.

O PROEJA tem a pretensão de se transformar numa política pública de educação que atenda às necessidades de jovens e adultos que buscam tanto a continuidade da sua escolarização como uma formação profissional qualificada. No entanto, a sua oferta na Rede Federal exige uma mudança de cultura administrativa e pedagógica que nem sempre tais instituições estão dispostas a realizar. Além disso, essas mudanças não podem ser impostas de forma vertical e da mesma maneira para todos os contextos. A implantação do PROEJA exige o conhecimento dos seus princípios, o compromisso político com suas diretrizes e posturas ativas de envolvimento e de busca de soluções adequadas às diferentes ofertas do programa.

O problema do fracasso escolar num curso técnico de nível médio que tem o objetivo de oferecer uma educação integral se torna ainda mais complexo pelas trajetórias descontínuas de escolarização que geralmente os estudantes já vivenciaram quando chegam a um curso na modalidade EJA. Pressionados pelas reestruturações que atingem a produção econômica e geralmente inseridos em postos de trabalho desqualificados e desprotegidos de regulamentação, tais estudantes ainda precisam conciliar as exigências do mundo do trabalho com o investimento no aperfeiçoamento da sua escolarização. Essa árdua e exigente tarefa, ainda mais para quem muitas vezes é responsável pela manutenção de uma família, pode ser dificultada pelo sentimento negativo em relação à escola e a seus saberes, provocado pelas experiências anteriores de escolarização, e por períodos variáveis de afastamento da escola. Somam-se às vivências de exclusão escolar outras formas de exclusão que caracterizam as trajetórias de vida dos sujeitos que procuram e devem ser atendidos por uma política educacional direcionada a jovens e adultos. Portanto, a oferta de um curso de PROEJA demanda uma série de medidas que as instituições de ensino da Rede Federal tradicionalmente não estão acostumadas a planejar.

A investigação dos processos de implantação do PROEJA nessas instituições é uma tarefa necessária à comparação destas diversas experiências. Tais implantações estão inseridas no conjunto de medidas que visam a ampliar a função social da Rede Federal, no sentido de atender às demandas educacionais dos setores populares e, nesse caso, de jovens e adultos. Além disso, considerar as percepções dos estudantes destes cursos sobre os diversos aspectos subentendidos nas suas ofertas amplia o conhecimento sobre os dilemas subjacentes a estas implantações e colabora na compreensão do ponto de vista dos sujeitos que formam o público deste programa. Portanto, mapear os dados sobre a exclusão escolar no PROEJA, a partir das representações dos estudantes que abandonaram o curso, permite o aprofundamento destas informações e a análise das interpretações destes sujeitos sobre as suas trajetórias escolares, considerando um olhar que não é comum nas investigações sobre o tema.

O estudo das relações sociais e, no caso desta dissertação, da relação entre desigualdade e escolarização, a partir do ponto de vista do sentido que os sujeitos conferem às suas experiências, é um importante caminho interpretativo desenvolvido nas ciências humanas e sociais, principalmente pelo viés da pesquisa qualitativa. A consideração da subjetividade dos indivíduos não desmerece as condições materiais e simbólicas a partir das quais estes formam uma perspectiva de compreensão do mundo, no entanto, aprofunda a compreensão dos interesses e escolhas de sujeitos que estão inseridos em determinados contextos nos quais atuam com uma autonomia relativa. A pesquisa das representações dos sujeitos é, portanto, uma importante possibilidade de investigação das relações sociais que considera a perspectiva individual e entende estes dois pólos como inseparáveis.

Tal possibilidade de investigação é fundamental também para a compreensão dos efeitos das políticas públicas e para o conhecimento fundamentado das expectativas e objetivos do público que é, de alguma forma, atendido por estas iniciativas. Sobre esses sujeitos há uma série de elaborações que os descrevem de determinadas formas. Nesse sentido, tão importante quanto prever as características de um provável público a ser atendido por uma política é identificar que público foi realmente atingido por esta e quais os pontos de vista que estes construíram nesta experiência.

Assim, a relação entre indivíduo e sociedade se expressa de alguma forma nas representações que os sujeitos utilizam para dar significado às suas experiências, de forma que a compreensão da complexidade da convivência social passa pela interpretação destes sentidos, que foram e são importantes nos diferentes movimentos teóricos de estudo da sociedade humana. As questões que motivaram pensadores clássicos das ciências sociais a construir suas teorias, continuam a ser fundamentais nas diferentes abordagens contemporâneas que renovam o pensamento social.

Um dos temas nos quais essas questões são primordiais para as análises que estão sendo produzidas, é o da relação entre escolarização e desigualdade social. A ênfase nos fatores sociais ou individuais também marca as diferentes compreensões sobre esta questão. No entanto, a possibilidade de investigações que buscam formas de articular estes dois aspectos na interpretação do tema, tem sido cada vez mais acentuada na produção de pesquisas nesta área. Assim, considerando os condicionantes sociais, entre os quais a origem social dos alunos, se investe no estudo dos significados construídos por estes em relação à escola e ao saber, como um meio indispensável de compreensão das ações dos sujeitos em determinados contextos sociais. O papel ativo do indivíduo perante as condições sociais tem sido enfatizado para analisar a permanência ou o afastamento dos sujeitos da escola, sem desconsiderar os limites que a estrutura social lhes impõe.

O debate relativo ao Decreto nº5154/2004 nos remete à possibilidade de oferecer novamente uma educação integral nos cursos de formação profissional de nível médio e a todas as questões que estão envolvidas com a promoção de educação pública de qualidade que supere a dualidade estrutural que caracteriza a escolarização no Brasil. As políticas públicas de educação profissional e a função da Rede Federal tem sido alvo de disputas entre dois grandes campos políticos que têm concepções antagônicas a respeito do tema, que articulam de um lado os interesses do capital e do outro os interesses das organizações vinculadas aos trabalhadores. Como consequência o financiamento e a política de educação profissional estão fragmentados em diversas iniciativas de oferta educacional. Apesar disso, se percebe a partir do contexto do Decreto nº5154/2004, um investimento maciço na expansão da Rede Federal e uma maior atenção aos cursos integrados. Nesse sentido, se destacam as propostas de utilizar a potencialidade

destas instituições para projetos e programas que atendam os setores mais desfavorecidos.

O PROEJA se destaca então como um programa educacional que pretende ampliar as alternativas de formação e de trabalho para jovens e adultos que vivenciam de formas diferentes a experiência da exclusão, entre elas a exclusão escolar. Tal programa se baseia numa perspectiva contra-hegemônica que, no entanto, tem clareza dos seus limites para promover a inclusão social de forma isolada. Assim, propõe uma formação que não se restrinja a preparação para o trabalho, mas que articulando a formação geral e a formação específica, utilizando o trabalho como princípio educativo e considerando as experiências e saberes dos sujeitos, aumente as oportunidades de qualificação escolar e profissional para este enorme contingente de pessoas que não terminou o nível básico de formação escolar.

Mas as instituições de ensino da Rede Federal demonstram em muitos casos resistência à oferta de cursos na modalidade EJA. A análise da implantação do curso de Montagem e Manutenção de Computadores e a comparação com outros casos revelam os diversos aspectos que limitaram a eficácia do programa. O debate a respeito da oferta destes cursos na Rede Federal exige o conhecimento e a identificação com os seus pressupostos políticos e pedagógicos. Isso passa por uma postura ativa por parte dos agentes, sem a qual o programa vai encontrar as mesmas dificuldades que outras iniciativas na mesma modalidade encontraram para se estabelecer como uma política de Estado.

Os dados e a análise sobre a evasão e a repetência na primeira turma demonstram os diversos aspectos subentendidos na compreensão do problema, de forma que os fatores intraescolares e extraescolares aparecem de forma imbricada. A cultura escolar da instituição que dificultou o planejamento e a implantação de um curso inédito, as escolhas equivocadas na divulgação e na seleção, as dificuldades de integração entre as áreas de formação, a resistência e os limites dos professores da área técnica para trabalhar nesta modalidade, entre outros fatores, tiveram conseqüências na seleção e na integração dos alunos deste curso de PROEJA. Além disso, as características, os interesses e as escolhas dos estudantes desta primeira turma devem ser considerados para uma análise mais fundamentada das causas da reprovação e do afastamento dos alunos.

A interpretação das representações dos estudantes entrevistados nos coloca uma série de questões fundamentais para o entendimento destas trajetórias escolares e para o debate acadêmico sobre o tema. Tanto sobre suas trajetórias escolares como sobre a experiência que vivenciaram no PROEJA, as narrativas demonstram os anseios, dúvidas e limites que estes estudantes vivenciaram em diferentes eventos no percurso de contato com a escola. Destacam-se as dificuldades enfrentadas por todos para a conclusão do ensino médio. Para os estudantes dos setores populares, que geralmente desde cedo necessitam buscar uma inserção no mercado de trabalho, a continuidade da escolarização nessa fase se torna mais difícil. Ainda mais que o sentido que tem o investimento escolar se relaciona mais com a necessidade de formação profissional do que com a especificidade do saber escolar. Além disso, a precariedade da educação pública e as contradições que existem entre as experiências dos estudantes de origem popular e a cultura escolar constituem obstáculos para a permanência e o êxito destes alunos. Assim, as dificuldades de adaptação à cultura escolar, a indiferença deste ambiente para as necessidades e saberes dos alunos, os problemas de aprendizagem e as reprovações contribuem, junto com os aspectos extraescolares, para a interrupção da escolarização destes estudantes.

A interpretação do ponto de vista dos alunos entrevistados demonstra também a diversidade de opiniões sobre a participação no curso de PROEJA e indica algumas questões sobre a sua implantação a partir do ponto de vista do público atendido. O desconhecimento da proposta do curso, os objetivos que motivaram a inscrição no processo seletivo, a opinião sobre os colegas e os professores, as dificuldades na área técnica, entre outras questões, apareceram nestas entrevistas, revelando alguns padrões e alguns pontos contraditórios na percepção destes estudantes.

Apareceu com clareza a multidimensionalidade dos fatores que interferem na evasão e na reprovação, de forma que nos relatos dos estudantes várias causas, intra e extraescolares, são apontadas pelos mesmos. Na interpretação dessas narrativas, contudo, é preciso ressaltar a responsabilidade da escola para produzir a exclusão escolar. Os entrevistados nem sempre indicaram esta possibilidade e algumas vezes priorizaram como explicação seus próprios limites. Contudo, é claro que são estas dificuldades que deveriam ser superadas na aprendizagem promovida no ambiente escolar. 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.

Referências

ABDO, Patrícia Ferraz; SOUSA, Elaine Fernandes de; SANTOS, Thalita da Silva. Desafios e perspectivas da implementação do PROEJA em um CEFET-X: um estudo em processo. 2007. In: **Anais do 2º Simpósio de Tecnologia e Sociedade**. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Poster1.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Fracasso escolar na sociedade de controle e “aprendi o que é ser preto sob o racismo da escola”. In: ARROYO, Miguel G.; ABRAMOWICZ, Anete (orgs). **A Reconfiguração da escola: Entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus Editora, 2009, p. 109-128.

ALMEIDA, Adriana de; SILVA, Mônica Ribeiro de. **A problemática da evasão no processo de implementação do Proeja no Estado do Paraná**. 2008. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete/sites/default/files/ALMEIDA_A,Adriana.pdf>. Acesso em: 29 de abril de 2009

ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da "década neoliberal" (1990-2000). **Revista de Sociologia e Política**, nº 19. Curitiba: UFPR, novembro de 2002.

ANGELUCCI, Carla Biancha; PATTO, Maria Helena Souza; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 30. n.1, p. 51-72, jan/abr. 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel (org). **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

ARROYO, Miguel. Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte. **Espaços da escola**. Ano 4, n. 13. Ijuí, Unijuí, 1994.

ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p. 33 – 40, jan. 2000. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/em_aberto/emaberto71.pdf>. Acesso em: 20 de abril, 2010.

BADCOCK, C.R. **Lévi-Strauss: Estruturalismo e Teoria Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Tradução de COSTA, Joice Elias, agosto de 2006). **Education reform: a critical and post-structural approach**. Great Britain, Open University, 1994 p.14-27.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Desigualdade e Desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. (Tese de Doutorado em Psicologia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 de março de 2009.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 01 de julho de 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 01 de julho de 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 01 de julho de 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em 01 de julho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Documento Base, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Institutos Federais – Lula inaugura campus na Paraíba com 729 matriculados. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14033:-lula-inaugura-campus-na-paraiba-com-729-matriculados&catid=209&Itemid=86. Acesso em 16 de setembro de 2009.

BRASIL. 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.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): Uma análise a partir da implementação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. In: **31ª Reunião Anual da ANPed**. 2008, Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4447--Int.pdf>>. Acesso em 29 de abril de 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara e PEREIRA, Gilson R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS. **Projeto político pedagógico**: uma construção participativa. Pelotas: CEFET/RS, 2008. Disponível em: <http://www.cefetrs.tche.br/comunidade/documentos/projeto_politico_pedagogico_2008> Acesso em: 19 de março de 2009.

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

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

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o Saber**: perspectivas Mundiais. 1ªed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimento, políticas e prática: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, vol 11, n. 031, jan/abr, 2006.

CHARLOT, Bernard. A contribuição social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, Miguel G; ABRAMOWICZ, Anete. **A reconfiguração da escola: Entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus Editora, 2009, p. 13-34.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, Maria Inês de Matos. Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. v. 1, n. 1, p. 83-97, 2008

COLLINS, Randall. **Quatro Tradições Sociológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Brasileira**: projetos em disputa (Lula X FHC na campanha eleitoral). São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

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.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100, Especial, p. 1105-1128, out. 2007. .

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Formação profissional técnica e tecnológica no contexto da reestruturação produtiva: ajustes ou des4encontros. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação**. 2007. Disponível em: <<http://forum.ulbratorres.com.br/Index.php?modulo=anais>> Acesso em: 20 de julho 2008.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; 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: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu: ANPed, v. 1. p. 1-16, 2008

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DOMINGUES, José Maurício. Reflexividade, Individualismo e Modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Vol, 17, n.49, 2002, p. 55-70.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A sociedade vista da periferia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 1, n.1, p. 84 – 99, junho de 1986.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do Trabalho Social. As regras do Método Sociológico. O suicídio. As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade**. São Paulo: UNESP, 1999. (Coleção Grandes Filósofos).

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Stuart Hall: esboço de um itinerário biointelectual. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n.21, agosto de 2003, quadrimestral. Disponível em: <<http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/351/282>> Acesso em: 09 de abril de 2009.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan M.. Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿ De qué se excluye y cómo? **Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, 1, (1), 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.

FANFANI, Emilio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. Documento apresentado no **Seminário Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio**. Ministério da Educação e cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 de junho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2010.

FERREIRA, Liliana S. **Reflexões sobre as Bases histórico-sociais da política e administração educacional no Brasil**, 2008. (mimeo)

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré Gonçalves; RESENDE, Maria José. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. In: **Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e pesquisa em educação: GT Trabalho e Educação**. 2007, Caxambu. ANPEd. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3196--Res.pdf>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, mai/jun/jul/ago,1999, p.46-60.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. GUGLIANO, Alfredo Augusto. Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica cigana na Espanha. **Fragmentos da globalização na Educação**: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 227-239.

FERRARO, Alceu Ravanello; OLIVEIRA, Avelino da Rosa; RIBEIRO, Marlene. Paradigma da exclusão: discussão conceitual e pesquisa em educação. **Cadernos de Educação**. Pelotas: v. 8, n.13, p. 131-145, ago./dez. 1999.

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

FOLHA ON LINE. Educação. MEC pagou por escolas que ficaram no papel. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u597393.shtml>> Acesso em: 21 de julho de 2009.

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. jan/abr, 2010, p. 167-206.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, vol.28 n.100 Campinas, Outubro. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em: 29 de abril de 2010

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087 – 1113, especial – Outubro, 2005a. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de julho 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas**. s/d. [mimeo]

GAMA, Carlos Alberto Machado. **Reestruturação produtiva e a reforma da educação profissional – O decreto 2208/97: trajetória e posições no CEFET-Campus**. 2004, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em:

<http://www.btdtd.ndc.uff.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=347>. Acesso em: 20 de março de 2009.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa)

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: UNESP, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Romeu; MENDONÇA, Eduardo Alves; PONTES, Maria Luiza. As representações sociais e a experiência da doença. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 18(5), p. 1207-1214, set-out/2002.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional. **Workshop**. Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília, mimeo, 2005

GRISCHKE, Paulo Eduardo. **O impacto das reestruturações produtivas e educacionais sobre o trabalho e a identidade docente**: um estudo de caso do CEFET-RS. 2008. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

GROPPO, Luis Antônio. Dialética das Juventudes e Educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROppo, Luis Antônio. **Sociedade & educação**: estudos sociológicos e interdisciplinares. São Paulo: Alínea, 2008, p. 233-264.

GUIMARÃES, Juarez. **A crise do paradigma neoliberal e o enigma de 2002**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10380.pdf>> Acesso em: 20 de junho de 2009.

HAECHE, Anne Van. **Sociologia da Educação: A escola posta à prova**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HALL, STUART. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & sociedade**. Porto Alegre: v.22, n. 2, p. 15-46, jul/dez, 1997.

HALL, STUART. Introduction: In: _____(ed). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997a. p. 1-12.

HALL, Stuart. The work of representation: In: _____(ed). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997b. p. 13-74.

HALL, Stuart. The spectacle of the 'other': In: _____(ed). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997c. p. 225-268.

HALL, STUART. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão educacional**. Faculdade de Educação – UFPEL, Pelotas, 2008. (mimeo)

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; PINO, Mauro Augusto Burkert Del; MARCOLLA, Valdinei; IVO, Andressa A.; BONOW, Dirnei. Implantação dos Cursos PROEJA nas Instituições Federais: as experiências de Pelotas. In: **III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, 2009, Vitória. Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação: programa e trabalhos completos. Niterói: ANPAE, 2009. v. 8. p. 1-10

IANNI, Octávio. A crise dos paradigmas na sociologia: problemas de explicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 13, ano 1990, jun/1990 p. 90 – 100. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_13/rbcs13_05.htm. Acesso em: 30 de setembro de 2009.

IGNÁCIO, Paulo C. Souza. **Da educação tecnológica à formação profissional: a reforma do ensino técnico em questão**. Niterói: UFF – Niterói. Dissertação de Mestrado, 2000.

IVO, Andressa Aita. **Ensino profissional e educação básica: estudo de caso da implementação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos**. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

JORGE, Céuli Mariano. Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos – Proeja. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2402_1885.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2009.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, 2006, v. 27, n. 96, PP 877 – 910. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de julho de 2008.

LAHIRE, Bernard. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, Álvaro; Gil, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LAPERRIÈRE, Anne. A teorização enraizada (*grounded theory*): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, Jean (org). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 353-385.

LOBO, Vera Carla Ferreira. **A educação profissional como política pública: uma análise do Cefet/CE na virada dos anos 1990**. 2008, 127f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.politicasuece.com/mapas/conteudo/alunos/i73nfprdalun_anexo.pdf> Acesso em: 09 de abril de 2009.

LÖWY, Michael. **As Aventuras de Karl Marx contra do Barão de Münchausen**: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento. São Paulo: Cortez, 1998.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1987.

LÜDKE, Menga; André, E.D.A Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKES, Steven. Bases para a interpretação de Durkheim. In: COHN, Gabriel. **Sociologia: para ler os clássicos**. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

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

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I – Feuerbach)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MARTINS, Airam Regina de Aquino. Expectativas dos jovens e adultos na busca pela escola. In: RODRIGUES, Rubens Luiz. **A contribuição da escola na trajetória de escolarização de jovens e adultos**. Curitiba, CRV, 2009, p. 73-93.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: _____(org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-158.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SETEC/MEC**. (Boletim 16). Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. Brasília, 2006.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, ano 23, vol. 3, p. 26-42, 2007. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/126/114>>. Acesso em 29 de abril de 2010.

MOURA, Dante Henrique. **A implementação do Proeja no Cefet/RN: Avanços e retrocessos**. 2010. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/unedzn/images/stories/ensino/14%20a%20implanta%C7%C3o%20do%20proeja%20no%20cefetrn%20%20avan%C7os%20e%20retrocessos.pdf>>. Acesso em: 29 de abril de 2010,

NARDI, HENRIQUE C. **Ética, Trabalho e Subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NESSRALLA, Marília Ramalho Domingues. **Onde está o público do Proeja?** Considerações sobre a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. 2009. Disponível em:

<<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC51.pdf>>. Acesso em: 29 de abril de 2010.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, jan/abr. 2007, p. 137-165.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: **31ª Reunião Anual da ANped**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4782--Int.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2009.

OLIVEIRA, Luciano. Os excluídos “existem”? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.33, ano 12, fevereiro de 1997, p. 49-61.

OLIVEIRA, Luciano. **Exclusão Social**. 2008. Disponível em: <http://www.encyclopedia.com.pt/articles.php?article_id=775>. Acesso em: 17 de agosto de 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PÁDUA, Isabel Campus Araújo. A reforma da educação profissional: avanço ou retrocesso? In: **III Seminário Ampae – Sudoeste, III Encontro Estadual ES**. 2000. Disponível em: <<http://www.gematec.cefetmg.br/Artigos/Isabel%20-%20A%20reforma.PDF>>. Acesso em: 18 de setembro de 2009.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PAIVA, Jane. Políticas de direito à educação: compromisso ético para consolidar o direito de todos os brasileiros. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SETEC/MEC. PROEJA: formação técnica integrada ao ensino médio (Boletim 16)**. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. Brasília, 2006.

PATEMAN, Trevor. Educação e Teoria Social. In: OUTHWAITE, William e BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.233-235.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A.Queiroz, 1993.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Reflexões sobre o processo de implementação do Proeja no Cefet Outro Preto**. 2007. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo22.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2010.

PEREIRA, Flavio [Roberto Da Matta coordena seminário sobre educação no trânsito]. **Jornal O Sul**, Porto Alegre, 26 out. 2005. Caderno Política: Brasil.

PETER, Michael; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (orgs). **Globalização e Educação, perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.77-90.

PINHEIRO FILHO, Fernando. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo: n.61, 2004.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo, Boitempo, 2001.

PORTO JR, 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.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: _____(org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 215-253.

REIS, Elisa Pereira; SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza e Exclusão Social: Aspectos Sócio Políticos**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/exclusion.pdf>>. Acesso em: 30 de agosto de 2009.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, São Paulo, v.25, n.2, p.251-269, jul./dez. 2008.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação & Pesquisa**, vol.25 n.1 São Paulo Jan./Jun.1999.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, USP, 12(5), p. 7-21, 1991.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3. n. 2, p. 259-282, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.epsiv.fiocruz.br//include/mostrarpdf.cfm?Num=109>>. Acesso em: 16 de junho de 2008.

SADER, Emir. Para outras democracias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 649-679, 2005. PROEJA

SANDER, Benno. **Consenso e Conflito: Perspectivas Analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Boaventura Souza de Sousa. O estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In: Santos, Boaventura de Souza. (org). **Portugal: um retrato singular**. Porto: Edições Afrontamento, p. 15-56, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cíntia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SASSOON, Anne Showstack. Hegemonia. In: BOTTOMORE Tom (2ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p. 177-178.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SCOTTI, Pedro Alfradique. Igualdade de chances entre grupos como critério de equidade em educação. In: **XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**. 2007. Disponível em:

<http://www.sociologia.com.br/congresso_02/papers/GT11%Estratifica%C3A7%C3%A3o%20Desigualdades%20Sociais/SBS2007.pdf> Acesso em 20 de março de 2009.

SILVA, Jaílson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.1, n.13, p. 3-16, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 122-140, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como representação. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Elaine Fernandes; ABDO, Patrícia Ferraz; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O processo de implantação do PROEJA no CEFET-X: visões de professores e gestores**. 2010. Disponível em:

<http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete/sites/default/files/OLIVEIRA,Maria%20Auxiliadora.pdf>. Acesso em 29 de abril de 2010.

SOUZA Janice Tirelli Ponte e DURAND, Olga Celestina. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis. v. 20, nº Especial, p. 163-181, jul-dez. 2002.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez., 2004.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n.71, p.21-32, jan/2000.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M.; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; GOTARDO, Renata Cristina da Costa. **Integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos**: algumas reflexões sobre o currículo. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/viriato-gotardo.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2009.

XAVIER, F. P.; FERNANDES, D. C.; TOMÁS, M. C.. Fatores econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo para o diferencial dos salários no Brasil. In: NEVES, J. A.; FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H.; **Educação, Trabalho e Desigualdade Social**. Belo Horizonte: Argvmentvum, 2009.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser.trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

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



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 ao mestrando Dirnei Bonow, ciente de que a minha identidade será preservada.

Pelotas, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do entrevistado

Nome completo do entrevistado: _____

Assinatura do entrevistador



ROTEIRO DA ENTREVISTA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MESTRANDO: DIRNEI BONOW

Tópico 1: Escola, infância e família

- a) O começo da escolarização (pública ou privada);
- b) O envolvimento dos familiares e a escolaridade destes;
- c) Trabalho e atividades lúdicas;
- d) As expectativas para o futuro;
- e) O que significavam os saberes e as atividades escolares;
- f) Redes de relacionamento (amigos, religião, mov. Sociais,...)
- g) Lembranças positivas e negativas (A escola era indispensável?);
- h) Reprovação, repetência ou evasão;
- i) Interrupção da escolarização (causas, idade, série);
- j) Profissionalização e experiências de trabalho;
- k) Casamento e filhos (escolaridade e participação nos estudos);
- l) O retorno à escola. Experiência com EJA;
- m) Outras experiências de formação;
- n) Lazer;
- o) Interesses de formação escolar.

Tópico 2 : O PROEJA

- a) Motivos para voltar a estudar (quanto tempo sem estudar?);
- b) O contato com o PROEJA;
- c) A escolha do curso (conhecimento e uso da informática);
- d) A inscrição e a seleção;
- e) O contato inicial com o IF;
- f) O curso (as aulas, a aprendizagem e os professores);
- g) Os colegas;
- h) As dificuldades (extra e intraescolares);
- i) Tempo que frequentou o curso;
- j) O significado dos saberes e atividades escolares (diferente de outras experiências escolares);
- k) Aspectos positivos e negativos;
- l) Redes de relacionamento;
- m) O PROEJA e o trabalho (empregado ou desempregado), a família e o lazer.

Tópico 3: O afastamento do PROEJA

- a) Os motivos do afastamento;
- b) Fatores extra e intraescolares (Tentou ou pensou em voltar?);
- c) O significado dos saberes e atividades escolares;
- d) Atividades posteriores de educação e trabalho;
- e) Projetos de vida;
- f) Algo mais que queira comentar.

**FICHA DE DADOS DA ENTREVISTA****DISSERTAÇÃO DE MESTRADO****MESTRANDO: DIRNEI BONOW**

Entrevistado: _____

Endereço: _____

Telefones para contato: _____

E-mail: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Naturalidade: _____

Estado civil: _____

Cor: _____

Filhos (idade): M _____ F _____

Escolaridade dos filhos: _____

Dependentes: _____

Moradia (própria ou alugada): _____

Profissão: _____

Vínculo empregatício ou atividade profissional: _____

Renda: _____ Cônjuge: _____

Entrevistador: _____

Data da entrevista: ____/____/____

Local da entrevista: _____

Meio de gravação:

() CASSETE nº _____ () MP3 nome: _____

OBS: _____
