

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA DOS SANTOS KLINSKI

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM ENSINO
MÉDIO COMPLETO NO PROEJA DO IF SUL-RIO-
GRANDENSE / CAMPUS CHARQUEADAS**

Porto Alegre

2009

CLÁUDIA DOS SANTOS KLINSKI

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM ENSINO
MÉDIO COMPLETO NO PROEJA DO IF SUL-RIO-
GRANDENSE / CAMPUS CHARQUEADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Naira Lisboa Franzoi

Porto Alegre

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

K65

Klinski, Cláudia dos Santos.

Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: Campus Charqueadas / Cláudia dos Santos Klinski. – Porto Alegre, UFRGS, 2009.

159 p. : Il.

Orientadora: Naira Lisboa Franzoi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Faculdade de Educação, 2009

Inclui bibliografia.

1. Educação - PROEJA 2. Educação Profissional 3. Educação de Jovens e Adultos
I. Franzoi, Naira Lisboa II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul III. Título

CDD: 374

CLÁUDIA DOS SANTOS KLINSKI

**INGRESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM ENSINO
MÉDIO COMPLETO NO PROEJA DO IF SUL-RIO-
GRANDENSE / CAMPUS CHARQUEADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em educação.

Aprovada em ____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.: Naira Lisboa Franzoi - UFRGS

Prof.: Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS

Prof.: Simone Valdete dos Santos - UFRGS

Prof.: Maria Clara Bueno Fischer - UNISINOS



Dedicatória

Dedico este trabalho aos sujeitos desta pesquisa, por terem compartilhado comigo as suas trajetórias, os seus sonhos e as suas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

A Deus, por tornar meu sonho possível.

À minha orientadora, professora Naira Lisboa Franzoi, que ao me acolher nesta trajetória de pesquisa mostrou-me o caminho a seguir com muito carinho e dedicação, respeitando e incentivando as fases de criação. Sua amizade e confiança foram indispensáveis para a execução deste trabalho.

Aos colegas mestres e mestrandos: Rita, Claudete, Israel, Danise, Edenilson, Maria do Carmo, Carla, Anália, Maria Clarice, por suas contribuições, apoio e disposição em ajudar.

Às pessoas que integram o Núcleo de Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Aos professores do Programa de Pós-Graduação, em especial à Vera Peroni e Simone Valdete dos Santos, pelas suas sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas e pesquisadores do CAPES/PROEJA, muito obrigada por toda atenção. À Damiana, em especial, pela sua dedicação.

Ao IF Sul-Rio-Grandense Campus Charqueadas, em especial à Rita, Carla, Iturriet Bender, por me acolherem tão bem e participarem da realização da pesquisa.

À Mary (in memoriam), por sua extrema dedicação e gentileza durante o tempo em que realizei a pesquisa, sempre disposta a responder aos meus questionamentos. E aos integrantes da Secretaria do PPGEDU.

Aos meus pais, Beti e José Luiz, que abdicaram de seu tempo de aposentados para poderem me auxiliar a concluir meus estudos, sempre me incentivaram e apoiaram muito.

Ao meu esposo Claudio e à minha filha Fernanda, pela compreensão de minha ausência e pelo apoio para que eu pudesse chegar até o final desta pesquisa.

Aos meus irmãos, que acreditaram que eu conseguiria e incentivaram-me, e aos cunhados, sobrinhos, que também apoiaram esta trajetória.

À banca de qualificação, que me indicou caminhos a seguir, contribuindo muito para o meu trabalho.

Aos meus colegas da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro, que respeitaram meu tempo de pesquisa e as minhas ausências na escola, incentivando-me e apoiando-me até o final. Em especial, ao Alessandro, à Tatiana, à Helena, à Mônica, à Rosane.

A todos que, de uma maneira ou outra, contribuíram para que eu atingisse o meu objetivo.

RESUMO

Este trabalho é produto de uma pesquisa inserida em campo de conhecimento recente, que envolve o ensino médio, a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Essa integração nasce a partir de 2006, com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no âmbito das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). O estudo foi realizado no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense do Campus Charqueadas. O empenho em realizar esta pesquisa deu-se pela escassez de trabalhos relacionados ao público que está sendo atendido pelo PROEJA, tendo em vista o caráter diferenciado desse programa. O objetivo do estudo foi compreender por que alunos com o ensino médio completo ingressaram e permaneceram em um curso destinado a ofertar esse nível de ensino. Destacam-se alguns elementos que conduziram os sujeitos a esse curso, como as trajetórias formativas e profissionais descontínuas traçadas; a falta de opção formativa no município para quem já concluiu o ensino médio; a baixa qualidade do ensino médio já cursado pelos estudantes; a imagem do IF como uma instituição de excelência em educação profissional; o processo seletivo para o ingresso nesse curso, pelo sistema de sorteio. Os motivos elencados pelos estudantes, ao buscarem o curso de PROEJA, estão relacionados, em sua maioria, a melhorar suas possibilidades de entrada no mercado de trabalho. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, e como metodologia utilizou-se um roteiro de entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo. Também foi estudada a legislação educacional sobre o tema. Embasando-se nos dados coletados, foi possível compreender que os sujeitos que participaram do curso buscavam uma formação profissional e surpreenderam-se ao se depararem com o curso que lhes foi oferecido, percebendo uma diferença entre o que tinham idealizado e o que encontraram. Constata-se que apesar de já possuírem o ensino médio, os alunos possuem um perfil muito fronteiro com o dos alunos da EJA, e que esses sujeitos têm projetos após concluírem a sua formação, sendo que muitos desses projetos passaram a ser construídos a partir da formação recebida.

Palavras-chave: PROEJA. Trabalho e Educação. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This work is the product of a survey included in recent field of knowledge, involving high school, vocational education and education of young people and adults. This integration comes from 2006, with the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the form of Youth and Adults - PROEJA under Federal Institutions of Education, Science and Technology (FI). The study was conducted at the Federal Institute South Rio Grande Campus Charqueadas. The commitment to this research was due to the scarcity of studies related to the public being served by PROEJA, given the distinctive character of this program. The study was to understand why students with high school and remained enrolled in a course designed to offer this level of education. Highlights some factors which led the subjects to this course, as the educational and professional trajectories drawn fibers, lack of training in the county option for those who have completed high school, the poor quality of school already attended by students, the image the IF as an institution of excellence in professional education, the selection process for entry into this course, the lottery system. The reasons listed by students, to seek the course of PROEJA are related mostly to improve their chances of entering the labor market. The study is characterized as a qualitative research methodology and how we used a semi-structured interviews. To analyze the data collected, used the content analysis. Also studied the educational legislation on the subject. Being based on the data collected, it was possible to understand that the subjects who participated in the course looking for a training and were surprised when faced with the course was offered to them, sensing a difference between what they had designed and they have found. It appears that although they already had high school students have a profile very border with the students of adult education, and that these subjects have projects after completing their training, many of these projects came to be constructed from the training received.

Keywords: PROEJA. Labor and Education. Professional Education. Youth and Adults.

LISTA DE SIGLAS

EJA: Educação de Jovens e Adultos

PROEJA: Programa de Integração do Ensino Técnico de Nível Médio à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PEC: Programa de Educação Continuada

NEJA: Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

CNE: Conselho Nacional de Educação

MEC: Ministério da Educação

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SETEC: Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica

PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional

BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FEE: Fundação de Economia e Estatística

RMPA: Região Metropolitana de Porto Alegre

SUEPRO: Superintendência da Educação Profissional do Rio Grande do Sul

PPP: Projeto Político-Pedagógico

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Identificação dos participantes..... | 32 |
| Quadro 2: Instituição/Cursos..... | 57 |
| Quadro 3: Projetos futuros..... | 120 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Evolução das Matrículas EJA Nível Médio/Charqueadas | 62 |
| Tabela 2: Evolução das Matrículas Ensino Médio/Charqueadas | 62 |
| Tabela 3: Evolução das Matrículas Educação Profissional/Charqueadas | 64 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Idade dos Alunos PROEJA/RS | 58 |
| Gráfico 2: Escolaridade de Alunos PROEJA/RS | 59 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Localização do Município de Charqueadas..... | 60 |
| Figura 2: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Campus Charqueadas | 65 |
| Figura 3: Formatura da turma..... | 89 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 APROXIMAÇÃO, MOTIVAÇÕES E INTERESSE PELO TEMA | 19 |
| 2.1 Construindo o problema de pesquisa | 23 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 30 |
| 4 ESCOLA TÉCNICA: UM ESPAÇO PARA EDUCAR O SER HUMANO | 33 |
| 4.1 O mundo do trabalho..... | 38 |
| 5 AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS DA LEGISLAÇÃO PROFISSIONAL..... | 44 |
| 5.1 O histórico da (des)integração | 44 |
| 5.2 Por uma política de integração..... | 50 |
| 5.3 PROEJA – tempos legais, tempos de constituição | 53 |
| 6 O LOCUS DA PESQUISA | 60 |
| 6.1 Características do município..... | 60 |
| 6.2 A instituição de ensino estudada..... | 64 |
| 6.3 Da escola planejada à escola real..... | 67 |
| 6.4 A chegada: planejamento da escola e definição da concepção de ensino..... | 68 |
| 6.5 O desafio do PROEJA..... | 70 |
| 6.5.1 A preparação para o acolhimento..... | 72 |
| 6.5.2 Acolhimento do público: a formação docente | 74 |
| 6.5.3 O perfil esperado pela Instituição | 76 |
| 6.5.4 A divulgação..... | 78 |
| 6.5.5 Processo seletivo..... | 80 |
| 6.5.6 A entrada de alunos com ensino médio..... | 83 |
| 6.5.7. Após o ingresso..... | 87 |
| 6.6 Os Sujeitos | 88 |
| 7 O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 92 |
| 7.1 Relação como trabalho | 93 |
| 7.2 Relação com a escola | 103 |
| 7.2.1 A relação entre escola-trabalho: aproximação/afastamento..... | 106 |
| 7.2.2 O regresso à escola..... | 108 |
| 7.2.3 A relação entre a escola e a família: aproximações/afastamento..... | 110 |
| 7.2.4 As opções formativas.. .. | 112 |

| | |
|---|------------|
| 7.3 Escolha do curso | 116 |
| 7.3.1 Projetos futuros | 119 |
| 7.3.2 Projetos futuros: antes de ingressar no curso..... | 119 |
| 7.3.3 Projetos futuros: em que o curso mudou sua perspectiva de futuro..... | 121 |
| 7.4 Significado do curso..... | 123 |
| 7.4.1 O ambiente educativo..... | 123 |
| 7.4.1.1 Visão negativa..... | 124 |
| 7.4.1.2 Visão positiva..... | 128 |
| 7.4.2 As relações no interior da escola..... | 131 |
| 7.4.3 A estrutura Escolar..... | 134 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 136 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 140 |
| ANEXOS..... | 146 |
| ANEXO 1 - Roteiro para entrevista..... | 147 |
| ANEXO 2 - Questionário | 150 |
| ANEXO 3 - Termo de Consentimento Informado I | 155 |
| ANEXO 4 - Termo de Consentimento Informado II..... | 157 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no campo constituído na relação entre Trabalho e Educação e EJA. Refere-se ao *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*.

Segundo os documentos que dão respaldo à política, o público que deveria participar do PROEJA seriam trabalhadores sem o ensino médio no geral, com trajetórias interrompidas, que buscam a formação profissional como alternativa para sua permanência ou re-inserção no mercado de trabalho. Enfim, pessoas que, de uma forma ou de outra, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no seu tempo e estão excluídas do processo de educação e ou da formação profissional. Quando esses sujeitos decidem retomar seu processo de formação, seja por intermédio da EJA ou da escola de ensino regular, entendo que é dever da escola resgatar e promover sua integração, contribuindo para a sua formação como cidadãos. E nisso se inclui sua profissionalização.

É, portanto, fundamental que uma política estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p.11).

Esse excerto do Documento-Base do PROEJA ilustra a relevância dada pelos formuladores dessa política ao atendimento da população-alvo do programa, uma vez que tem por objetivo qualificar e proporcionar a elevação de escolaridade para aqueles que não sistematizaram seus conhecimentos ao longo de sua vida. No entanto, os alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Informática – forma integrada – modalidade EJA do Campus de Charqueadas do Instituto Federal¹ Sul-Rio-Grandense - já possuíam ensino médio.

Esta dissertação teve por objetivo investigar como ocorreu o ingresso e a permanência desses estudantes, com o ensino médio completo, quando a política destina-se a ofertar esse nível de ensino.

¹ Antes, era Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET. O Decreto nº6095/07, que alterou a denominação para IF (Instituto Federal de Educação Tecnológica Superior), estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Neste trabalho, é usada a sigla IF a fim de identificar a instituição.

Trata-se de uma questão complexa que envolve muitos fatores, que se entrecruzam. Entre eles, destacaria: tipo de trajetórias formativas e profissionais dos estudantes; as escassas opções formativas que são oferecidas pelo município para quem já concluiu o ensino médio; a baixa qualidade do ensino médio já cursado pelos estudantes; a imagem do IF como uma instituição de excelência em educação profissional; a maneira como ocorreu o processo seletivo para o ingresso nesse curso, pelo sistema de sorteio para a seleção dos candidatos a turmas de PROEJA.

Os motivos elencados pelos estudantes, ao buscarem o curso de PROEJA, estão relacionados, em sua maioria, a melhorar suas possibilidades de entrada no mercado de trabalho. O meu pressuposto foi que a política falhou, ao contemplar alunos com ensino médio completo. Porém, minha intenção não é avaliar a política, mas juntar as peças de um quebra-cabeça para contar como se deu esse processo, contribuindo, assim, com a reflexão sobre a política.

A pesquisa está assim estruturada: no primeiro capítulo, descrevo os meus interesses e reflexões a respeito da temática estudada, apresentando minha trajetória formativa e profissional, principalmente com relação a meu contato com a educação profissional. A partir disso, relato como construí o objeto de pesquisa e apresento os objetivos do estudo.

No segundo capítulo, apresento o percurso metodológico. Trata-se de um estudo do tipo qualitativo, que tem como objetivo primordial realizar uma pesquisa empírica utilizando instrumentos e estratégias de análise que estão contidos na abordagem qualitativa. Dentre vários tipos pesquisa, o que melhor se relacionou com a minha intenção de estudo foi o estudo de caso.

O referencial teórico do qual vou me valho está situado num vasto campo denominado Trabalho e Educação. É dentro desse quadro teórico que utilizo os conceitos que julgo pertinentes para conduzir a análise.

No terceiro capítulo, abordo a dualidade estrutural entre o ensino técnico e a cultura geral; o direito à educação técnica dos sujeitos excluídos do sistema educacional; os vínculos entre o trabalho e a educação; as características do trabalho sob a égide do capitalismo. São questões que fazem parte do meu dia a dia: a formação do trabalhador que se dá na escola técnica, o direito à educação.

No quarto capítulo, realizo uma retomada do contexto histórico-legal da educação profissional, com o objetivo de situar as mudanças conceituais nas diretrizes para a formação profissional e quais as implicações que essa nova política do PROEJA irá trazer

para a formação nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, apresento as alterações ocorridas na legislação da educação profissional, contextualizo a política do PROEJA e a sua implantação no Estado.

No quinto capítulo, para melhor compreender as questões relativas à instituição estudada, apresento: as características econômicas, educacionais, demográficas do município de Charqueadas, onde o Campus está inserido.

No sexto capítulo, são discutidos os resultados do trabalho de campo. Trago alguns dados sobre a implantação do PROEJA na instituição e o ingresso dos sujeitos. Apresento, também, os depoimentos dos estudantes acerca do curso em que estão matriculados, salientando elementos essenciais que contribuíram para a sua formação. Tais elementos são interpretados à luz das contribuições de diversos autores acerca do tema.

Para realizar o fechamento do trabalho, na última parte, trago as minhas impressões e considerações. A partir da análise do conjunto de dados obtidos junto aos alunos da turma, assim como dos referenciais teóricos que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa, foi possível identificar alguns resultados que espero que venham a contribuir para a continuidade dos estudos a respeito desse tema.

2 APROXIMAÇÃO, MOTIVAÇÕES E INTERESSE PELO TEMA

Elaborar um memorial descritivo é reconstituir a própria existência. Essa não é uma tarefa fácil, o memorial é “uma descrição, com muitos pormenores, de uma realidade vivida”. O conteúdo de um memorial diz respeito às emoções, crenças, valores, ansiedades, medos, contradições, prazeres, desprazeres do indivíduo. Enfim, é o registro escrito de situações vivenciadas, das relações intra e interpessoais. Portanto, para elaborar o presente memorial, levei em conta as condições, situações e contingências que envolveram o desenvolvimento exposto. Procuro destacar os elementos que, marcados por quebras de paradigmas, por coerências e incoerências e por meio das relações estabelecidas com o mundo, possibilitaram a construção de minha vida profissional. Além de considerar este memorial autoavaliativo, acredito que ele acaba se tornando um instrumento confessional de meus sonhos (KLINSKI, 2006).

Esse excerto faz parte do meu memorial descritivo, que tinha por finalidade servir de instrumento de avaliação da disciplina In(ter)venções Pedagógicas do Curso de Especialização em PROEJA, realizado em 2006. Para este momento, precisei buscar as minhas motivações que me conduziram até aqui. Agora me encontro novamente frente a elas. Pretendo retomar a minha trajetória, procurando justificar as minhas escolhas.

Posso afirmar que o ambiente educativo sempre esteve muito presente em minha vida, pois sou filha de uma professora, mas só fui me reencontrar com esse caminho após alguns anos. Durante minha juventude, na época em que cursei o segundo grau, não queria mais ser professora. Mas, quando era pequena, ia para a escola com a minha mãe e, no meu imaginário infantil, idealizava a situação de ser professora como ela.

Prestei vestibular para Pedagogia e logrei aprovação quase vinte anos após a minha formatura, depois de ter realizado um curso na área empresarial em nível de pós-graduação e já estar atuando na educação profissional há mais de dez anos. Senti a necessidade de retomar meus estudos. Foi assim que cheguei à UFRGS e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. O meu primeiro contato com o Programa foi através de uma disciplina como aluna PEC, com a professora Naira Franzoi. Fiquei muito entusiasmada e orgulhosa quando fui selecionada para a disciplina Profissionalização e Transição entre Profissão e Mercado de Trabalho.

Durante a realização dessa disciplina, foi preciso retomar o hábito de realizar leituras para compartilhar com todos. Esse dia da semana em que ia para a UFRGS era muito especial, pois a turma era muito dinâmica, tinha experiências profissionais bem diferentes, agregando muito à minha caminhada. Para realizar o trabalho de avaliação final, busquei relacionar elementos da minha prática profissional e autores que estudam

a respeito da inserção profissional de jovens e adultos no mercado de trabalho e das causas de sua exclusão.

Na sequência dos meus estudos como aluna PEC, precisava visualizar e reconsiderar algumas hipóteses que estavam se solidificando na área da educação profissional. Então, cursei mais duas disciplinas nessa modalidade. O fato de ter sido aluna PEC aproximou-me da linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais. Assim, fui aproximando cada vez mais minha prática profissional do mundo acadêmico. Nessa trajetória como aluna PEC, ocorreram muitos espaços de debate. E esses contribuíram muito para demarcar as minhas intenções de pesquisa.

Fui construindo o meu objeto de estudo com intervenções e contribuições de muitas pessoas significativas para mim. Nesse momento, eu me encontrava profissionalmente fora de minha área de atuação, que é a Educação Profissional. Assim, cheguei ao Curso de Especialização em PROEJA. Após ingressar nesse curso de especialização, realizei seleção para o mestrado na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Procurei até aqui realizar um mapeamento de minha trajetória formativa. A partir de agora, descrevo alguns fatos que marcaram a minha trajetória profissional até onde as duas se re-encontram.

Minha trajetória profissional sempre foi dedicada à educação. Afirmo isso pois, até ingressar, em 1994, no quadro estável de professores da Secretaria de Educação, atuei em escolas do nível infantil até o ensino médio e o profissional. Durante a minha atuação como pedagoga, em uma Escola Estadual de Educação Profissional de Porto Alegre - o Centro Tecnológico Estadual de Educação Profissional Parobé - onde trabalhei por mais de doze anos, aprendi com os meus colegas, professores e alunos o valor de estar ali e de pertencer a um estabelecimento tão conceituado, de renome inclusive internacional.

O fato de tratar-se de uma escola centenária de educação profissional, muito respeitada por outras instituições, inclusive particulares, ajudou para que eu fosse convidada a trabalhar na iniciativa privada. Foi então que tive a oportunidade de desenvolver minhas atividades profissionais no SENAC, e lá constatei que as rotinas daquele trabalho eram muito diferentes da rotina do trabalho escolar. O trabalho na escola particular voltada para a empresa envolve tempo de execução, o trabalho na outra escola envolve tempo de reflexão e execução. O processo de trabalho na escola, primeiramente, envolve o ser humano. Nesse sentido, uma decisão ou uma palavra

errada ou mal dita podem mudar o rumo de muitas vidas. Na escola particular com foco empresarial, precisamos definir qual é o melhor curso para aquela região.

Nessa trajetória, por um curto espaço de tempo, também tive a oportunidade de vivenciar uma experiência com a educação de jovens e adultos em nível fundamental. Essa modalidade de ensino sempre aguçou a minha curiosidade, e essa experiência, embora curta, foi muito significativa, pois, assim como na educação profissional, muitos desses alunos eram adultos trabalhadores que precisavam retomar seus estudos ou certificar a sua prática profissional para que pudessem permanecer no concorrido mercado de trabalho.

Em nossa trajetória, enfrentamos muitas mudanças, precisando, muitas vezes, alterar os nossos rumos e adiar os nossos planos. Tomei novos rumos, que não expressavam a minha vontade. Mudar não é fácil, e eu, naquele momento, não sabia o que fazer com os meus sonhos e os meus projetos. Só tinha dentro de minha bagagem minha história de vida, sendo a experiência da Escola Técnica Parobé a mais significativa.

Encontrei uma explicação quando, trilhando por alguns caminhos até então desconhecidos, cheguei ao Curso de Especialização em PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Logo que o curso iniciou, saí da escola onde trabalhava com as turmas de EJA e fui designada para outra escola, retomando a minha trajetória na educação profissional.

Um novo desafio colocou-se em minha trajetória para que eu me dispusesse a investigar a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Como Trabalho de Conclusão do Curso, realizei um estudo sobre os limites e possibilidades de implantação de turmas de PROEJA na escola técnica estadual onde trabalho atualmente.

Pretendia, com esse trabalho, averiguar se existia a aceitação da proposta por parte dos professores e gestores da escola. Os entrevistados foram seis professores (três do ensino médio e três da educação profissional) e dois gestores (a direção da escola e o superintendente da Superintendência da Educação Profissional do Rio Grande do Sul - SUEPRO).

Constatarei, através de seus depoimentos, um preconceito² muito grande em

² Na qualificação do projeto de Dissertação, a prof^a. Simone V.dos Santos contribuiu para reflexão dessa questão, escrevendo em seu parecer: “fiquei me questionando sobre o papel dos cursos de licenciatura no reforço ou ruptura deste preconceito, da mesma forma como esta preparação para o trabalho é vista hoje com uma especificidade tal que “um tipo de aluno” não acompanha os demais, não acompanha a complexidade do

relação a essa população de jovens e adultos por parte de alguns desses profissionais, pois, sem conhecê-los, expressavam opiniões tais como: “são atrasados: passam anos sem estudar e depois voltam, e a gente precisa explicar duas ou mais vezes”. Ouvi dizer que “vêm de presídio”. Isso seria um empecilho para esse atendimento, cuja principal condição seria o acolhimento. Todos esses entrevistados veem os alunos da EJA como público distante da sua realidade e expressam, mesmo sem conhecerem o trabalho que é realizado na Educação de Jovens e Adultos, não estarem preparados para receber “esse tipo de aluno” na escola técnica. Segundo as suas falas, esse “tipo de aluno” tem um rendimento inferior, precisa de dedicação maior do professor, “vai tomar o tempo dos outros alunos, que estão mais preparados”.

Ao realizar a análise dos dados levantados, concluí que a rede pública estadual ainda não estava preparada para realizar o PROEJA naquele momento. Isso poderia acontecer no futuro, desde que existisse empenho por parte dos integrantes de Secretarias Estaduais e um convênio com o Governo Federal para a liberação de recursos, com a finalidade de formação do corpo docente e do dirigente da educação profissional³.

Foi durante a realização desse trabalho que começaram a surgir as dúvidas, pois era a hora de definir que rumo eu daria a minha dissertação, que estava em curso. Eu queria escolher um tema com o qual me identificasse, que fosse significativo para a minha vida pessoal e profissional. Ao escolher o objeto de estudo, busquei o desafio de pesquisar o que estava em meu cotidiano: a educação de jovens e adultos trabalhadores, no ensino técnico. Mas, na escola técnica onde eu trabalho, não teria essa possibilidade, uma vez que não havia sido implantado o PROEJA.

Até então, eu não havia pensado em trabalhar com a união dessas duas modalidades de ensino, e a ideia desse encontro deu-se a partir do contato com o curso de especialização. Isso me causou, logo no início, muita estranheza, fazendo-me imaginar como seria uma turma de jovens adultos trabalhadores articulando experiências entre o ensino médio na modalidade da EJA e o técnico, pois os alunos de EJA possuem trajetórias escolares rompidas e os da educação técnica procuram especializar-se.

conhecimento em relação ao processo de trabalho; que processo de trabalho é este, para quantos consumidores é este complexo processo de trabalho”.

³ Em 2008, foi realizado um convênio entre a SETEC/MEC e a SEC/SUEPRO – através do Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007. O objetivo desse foi incentivar a expansão de matrículas no ensino médio integrado: educação profissional e tecnológica nas redes públicas estaduais. Os recursos destinados ao programa são para manutenção e ampliação das escolas técnicas, incluindo a formação de professores. Aqui no estado, cerca de 40 escolas técnicas estaduais serão incluídas no Programa no ano de 2009.

Entretanto, as trajetórias desses alunos têm características semelhantes, pois quase todos já estão inseridos no mundo do trabalho. Pela minha experiência, só conseguia olhar para as duas modalidades de ensino separadas, pois durante os treze anos em que trabalhei na Escola Técnica Estadual Parobé, na coordenação pedagógica, escutei dos professores, muitas vezes, qual seria o perfil de um aluno para frequentar um curso técnico. Pensei no que eles já haviam expressado, em como teriam que mudar seu fazer e as suas concepções de educação para poderem trabalhar com essas turmas de PROEJA.

De acordo com Nóvoa (1994), o educador de adultos deverá reconhecer, nos sujeitos com os quais atua, a sua condição de cidadãos, não simplesmente os vendo, como ocorre com alguns professores, como indivíduos “preguiçosos”, “rebeldes”, que não souberam responder aos “estímulos coletivos” e tornaram-se atrasados em sua escolarização. Ou, ainda: alunos que não estudaram porque não quiseram. Conforme o autor, o educando “é um produto normal da sociedade em que vive”, uma vez que a sua condição atual é “relativa”, é um “índice social”, “revela apenas as condições exteriores da existência humana e os efeitos dessas circunstâncias sobre o ser do homem” (p.83).

Isso vai requerer dos educadores, tanto da EJA quanto da educação profissional, uma postura diferenciada na metodologia, na escuta – essencial para que se possam conhecer os saberes trazidos pelos alunos trabalhadores e para a articulação desses saberes com os conteúdos escolares a serem trabalhados na escola. A formação do educador para atuar com o ensino da EJA integrado à educação profissional seria um grande desafio.

Conforme afirma Paulo Freire (1998), a educação decorre do fato de as pessoas serem incompletas e estarem em relação com o mundo e em relação com as outras pessoas. Havia, portanto, uma grande motivação em participar do curso de especialização. Com todas essas reflexões de minha parte, eu precisava entender como seria realizada essa junção, e minha natureza incompleta impulsionou-me a esse curso, pois, assim, estaria interagindo, relacionando-me com os outros e com o mundo, conhecendo diferentes realidades para construir uma nova perspectiva de trabalho para o ensino técnico.

2.1 Construindo o problema de pesquisa

Para Trivínos (1987), quando o pesquisador formula seu problema de estudo, também clarifica as suas concepções teóricas:

A delimitação do problema significa um encaminhamento [...]. Mas será na formulação do problema que a concepção teórica do estudioso ficará mais claramente estabelecida. E não só ela, mas também os objetivos, as hipóteses e/ou questões de pesquisa e, fundamentalmente, os métodos e técnicas que se empregarão na análise e interpretação das informações reunidas (p. 96).

No momento em que iniciei a pesquisa, precisava definir e selecionar os problemas. Conforme Becker (1997),

nesse estágio o observador procura por problemas e conceitos que ofereçam a perspectiva de produzir a maior compreensão da organização que ele está estudando, e por itens que possam servir como indicadores úteis de fatos que sejam mais difíceis de observar. [...] A seleção de indicadores para variáveis mais abstratas se dá de duas maneiras: o pesquisador adquire consciência de algum fenômeno, e depois percebe que ele pode ser utilizado como indicador, de alguma classe mais ampla de fenômeno, ou pode ter um problema mais amplo, e busca indicadores específicos para utilizar no seu estudo (p.50-51).

Iniciei essa nova etapa do meu percurso com o sentimento de estar no caminho certo. As reflexões e interações que havia vivenciado indicaram-me que o rumo que tinha tomado era o mais indicado para esse momento.

Sempre que nos propomos a realizar uma pesquisa, pretendemos que essa seja socialmente relevante. Espero, assim, poder contribuir com as conexões que estabeleci. Ao investigar, junto aos estudantes do Campus de Charqueadas, os motivos que os conduziram e os fizeram permanecer no curso de PROEJA, considero a especificidade dessa turma, com ensino médio completo.

Visto que esse campo muito se aproxima das minhas ações ou do meu fazer pedagógico, que é a educação profissional, ao buscar o melhor entendimento dos motivos que levam as pessoas a procurarem cada vez mais cursos de qualificação, reporto-me aos autores que se debruçam sobre essa temática. Utilizo o conceito de classe-que-vive-do-trabalho, de Antunes, para definir o público do PROEJA. Entendo, com o autor, que

compreender, portanto, a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Como todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos(as) trabalhadores(as) assalariados(as) (ANTUNES, 2004, p.338).

Portanto, são pessoas que não detêm os meios de produção, eles produzem para que outros possam continuar detentores desses meios. São pessoas que vivem para o trabalho e do trabalho. Tornou-se senso comum, em nossa sociedade, que as pessoas estão excluídas do mercado de trabalho em decorrência de sua falta de qualificação; que existem, sim, vagas, o que não existem são pessoas qualificadas para assumi-las. O fato de os trabalhadores terem introjetado essa ideia, aliado ao das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, vem impondo aos trabalhadores a necessidade da qualificação profissional como uma saída para o desemprego. Causado pelo processo de globalização da economia, que ocasionou o “fechamento de empresas, a internacionalização e a privatização de outras, ocorre um processo de reestruturação empresarial, com a racionalização da produção e o aumento da produtividade acompanhada por aumentos da jornada total de trabalho” (POCHMANN, 1997 p.3).

Conforme Stein (2002), esse processo de fechamento de empresas, ou a sua incorporação por grandes grupos multinacionais, “provoca uma acentuada desestruturação no mercado de trabalho no país, causando o desassalariamento da mão de obra, altas taxas de desemprego e a precarização das relações de trabalho”(p.39).

Segundo Pochmann (1998), esses trabalhadores que prestam serviços e buscam, na informalidade, a sua sobrevivência, “vêm aumentando sua participação no universo de trabalhadores ocupados, mas sem a condição de assalariados, sem vínculo formal de emprego, elevando a taxa de trabalhadores desassalariados, ou seja, com relações de trabalho precarizadas.”(p.103). Com isso, aumenta o individualismo, a concorrência, e ter um trabalho já caracteriza *status* em uma sociedade de desempregados.

A discussão sobre qualificação profissional não é uma discussão nova. À medida que a divisão social e técnica do trabalho vai-se tornando cada vez mais genérica e depois demarcada, exigências sociais e técnicas cada vez mais específicas apresentam-se aos indivíduos a quem cabe realizar trabalhos de acordo com tais divisões. Tais exigências passaram a exigir do trabalhador uma qualificação sempre maior.

Neste estudo, o trabalho e a educação trilham lado a lado. A educação escolar, em sentido amplo, dedica-se ao desenvolvimento integral do indivíduo, como pessoa e como cidadão. Contribui para a formação profissional, ao propiciar-lhe o acesso aos conhecimentos disciplinares, oportunizando uma melhor compreensão do contexto em que a atividade profissional realiza-se. Sendo assim, educação técnica e educação geral articulam-se, uma complementando a outra.

A formação social e cultural da humanidade é um processo histórico e dá-se em conformidade com o processo produtivo, inserindo-se na luta entre capital e trabalho. Assim, para considerar formas, processos e perspectivas que a formação humana constrói na sociedade capitalista, será preciso analisar as diferentes formas em que o ser humano age – enquanto coletivo - e modifica-se ao se constituir em parte desse trabalho.

Kuenzer (2008), ao tratar do caráter flexível da força de trabalho no capitalismo atual em relação à qualificação, diz:

O foco não é a qualificação em si, mas como ela se situa em dada cadeia produtiva, com o que ela se relativiza; a priori, não há como afirmar que certo trabalhador é ou não qualificado, uma vez que isso se define a partir de sua inclusão na cadeia; ou seja, a dimensão de relação social da qualificação se superlativiza na acumulação flexível, que avança na centralização do trabalho abstrato (p.1168).

No entanto, para os trabalhadores, a ideia introjetada é que a qualificação é determinante para o seu ingresso e permanência no mercado de trabalho. Para reverter esse quadro, é preciso uma formação integral para desenvolvimento de conhecimentos técnico-científicos e valores intelectuais, advindos da formação profissional tecnológica, que levem o sujeito a um processo de transformação no mundo do trabalho, sob a ótica do trabalhador. Segundo Frigotto (2000), “o ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica etc” (p. 31).

Para empreendermos o processo de entendimento da formação humana, será preciso a compreensão de que estamos tratando de algo mais complexo, que não poderá se restringir somente à satisfação de necessidades básicas do ser humano. Esse processo ultrapassa a dimensão do agir, e com isso visa a promover possibilidades para que a pessoa desenvolva-se, aproprie-se do seu ser de todas as formas, explorando todos os seus sentidos e suas potencialidades para que possa se satisfazer e se realizar.

Ramos (2005) afirma que, durante o período de transição para o Governo Lula, ocorreram debates entre representantes de movimentos populares, sindicais, universidades e representantes de administrações públicas. Um desses debates ocorreu em Santo André, com o objetivo de realizar avaliação conjunta de ações desenvolvidas e/ou em desenvolvimento no campo da formação profissional e a sua relação com a educação escolar. Foi elaborado um documento para servir de subsídio às políticas públicas do novo governo.

Alguns pressupostos desse grupo, a fim de orientar a construção de políticas públicas no campo da formação profissional dirigida a jovens e adultos trabalhadores, foram:

- As políticas públicas devem garantir a formação profissional a todos os trabalhadores brasileiros, homens e mulheres, jovens e adultos;
- Devem ser formuladas e implementadas políticas públicas de formação profissional especialmente destinada a trabalhadores, homens e mulheres, jovens e adultos, com baixa renda, baixo nível de escolaridade e qualificação profissional;
- As políticas públicas devem garantir o direito à educação básica, pública, gratuita e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, inclusive àqueles que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria;
- A formação profissional, garantida aos trabalhadores como um direito, será sempre complementar e nunca substitutiva da educação básica (A qualificação profissional como política pública. IIEP, Santo André/SP, 2002).

Segundo Fischer e Franzoi (2009), acerca de políticas que visem à integração entre a educação profissional e a EJA:

Outro ponto importante dos debates era a integração entre educação profissional e Educação de Jovens e Adultos, eixo de muitas experiências surgidas na década de 1990, no âmbito dos movimentos sociais. Tais experiências, contraditoriamente, ganharam impulso a partir de sua proposição e execução no âmbito do Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), do Ministério do Trabalho e Emprego. Uma das primeiras ações da diretoria de Ensino Médio da então SEMTEC/MEC foi desenvolver, em 2003, um estudo sobre essas experiências, com a participação de pesquisadores de universidades envolvidos com o tema (FISCHER e FRANZOI, 2009, p.38).

De acordo com Ireland (2009), é importante reconhecer que a maioria dos estudantes que procuram concluir a Educação formal também carece de qualificação profissional e, por isso, deve-se articular a sua formação com a educação continuada. Entre as iniciativas do governo para tentar dar conta dos anseios de uma população há tanto tempo desatendida, nesse segmento, está o PROEJA. O objetivo dessa política é oferecer qualificação e elevação de escolaridade ao mesmo tempo:

O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral (BRASIL, 2007, p.7).

O PROEJA foi normatizado através da promulgação do Decreto-Lei 5840/06, que trata sobre esse Programa. É um marco para a educação profissional e, para os jovens e adultos, uma possibilidade de concretizar os estudos em nível médio e fundamental, de forma integrada à educação profissional. Até a criação desse programa, a proposta de elevar a escolaridade de milhares de pessoas adultas e oferecer ao mesmo tempo uma formação profissional ainda era restrita a poucas instituições não governamentais. Com o decreto, o governo expressa a sua vontade de estender essa oferta às instituições federais de educação tecnológica.⁴

Para a execução de um programa de Educação de Jovens e Adultos, nesse nível de ensino, é necessário formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem- definida, para que ele possa atender às reais necessidades dos sujeitos envolvidos e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que esses sujeitos buscam, dialogando com as concepções que já trazem do campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida.

E, por ser um campo peculiar de conhecimento, demanda a correspondente formação de professores. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, averiguando seus modos de aprender para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. Para essa finalidade, é fundamental que, antes da implantação dessa política, haja uma formação docente continuada, por serem os professores também sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, em processo de aprender por toda a vida.

Moura (2006) salienta que a formação de professores deverá ser planejada com uma perspectiva sensível, no sentido de que tanto o professor como o aluno sejam protagonistas de sua formação. Com o intuito de proporcionar essa formação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC - como gestora nacional do PROEJA e responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores na área - implantou o que chamou de “polos de especialização” em diferentes estados do país. No Rio Grande do Sul, a especialização foi organizada em polos que ficaram a cargo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e dos IF- RS – Instituto Federal de

⁴ O decreto trata também da extensão do Programa ao nível fundamental, à educação indígena e às redes públicas estaduais e municipais, mas esse não é o foco do meu trabalho. A implantação do Programa na rede pública estadual foi foco da análise em meu Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.

Educação, Ciência e Tecnologia RS - Campus Bento Gonçalves e IF Sul-Rio-Grandense, no ano de 2006.

A minha formação no curso de especialização embasou-me para ver as turmas de PROEJA com essas especificidades: pessoas que virão buscar qualificação profissional e elevação de escolaridade. Só que me deparei com uma situação incomum, em um de nossos encontros com o grupo de orientandos. Uma das colegas, supervisora do Campus de Charqueadas, relatou a implantação do PROEJA nessa instituição. Uma das particularidades é que essa escola iniciou as suas atividades com uma turma de PROEJA. O que chamou a minha atenção e conduziu-me até a turma do curso técnico em Informática foi o fato de que os alunos ingressaram no curso tendo já o ensino médio concluído.

Essa situação acabou gerando meu problema de pesquisa: que motivos conduziram esses sujeitos, com ensino médio completo, ao PROEJA, ao se formar essa turma, no Campus de Charqueadas, e o que os fez permanecer? Portanto, refletir sobre a inserção e a permanência desses estudantes com ensino médio concluído, que são objeto deste estudo, significa mergulhar em tal empreitada, buscar a compreensão da história de uma categoria de cidadãos, de histórias de vida, de relações, de sentidos, saberes.

Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho foi: *compreender como se deu o processo de ingresso e permanência de estudantes com o ensino médio concluído no PROEJA em Charqueadas, quando a política destina-se a oferecer esse nível de ensino.*

E seus objetivos específicos são:

- Identificar:

- a) as trajetórias formativas e profissionais dos estudantes;
- b) os fatores que os motivaram ao ingresso e à permanência na escola;
- c) como se deu o processo seletivo para o ingresso desses alunos;
- d) como se deu a preparação para recebê-los, por parte da escola, e o acolhimento desses estudantes;
- e) o significado do curso para os alunos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para Velho (1978):

Há descontinuidades vigorosas entre o mundo do pesquisador e outros mundos, fazendo com que ele possa ter a experiência da estranheza, não reconhecimento ou até choque cultural (p.127).

Ainda recorrendo ao autor, ao definir o caminho a ser percorrido, utilizo esta frase: “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido (p.39)”.

Ao iniciar esta pesquisa, encontrei-me fazendo escolhas entre muitas abordagens e caminhos (MARQUES, 2001). Propus, então, realizar uma pesquisa empírica com elementos, instrumentos e estratégias que estão contidos em uma abordagem qualitativa. Assim, foram considerados o processo de construção do conhecimento e os meios utilizados para se atingirem os objetivos, e não apenas os resultados.

A minha pesquisa está situada historicamente em um momento importante no conjunto de investigações que vêm sendo realizadas, tendo como finalidade acompanhar a implantação desse Programa. Essa implantação deu-se pela sua obrigatoriedade de oferta em todos os institutos federais, mas os mesmos possuem realidades diferenciadas. Sendo assim, teremos diferentes situações para a implantação do PROEJA. Nesta pesquisa, não foi possível aprofundar essas questões. Minha pretensão foi fazer um estudo sobre a realidade local, para aprofundar o exame das características essenciais da realidade analisada.

E, dentre os tipos de pesquisa, o que melhor se adequou à minha intenção de pesquisa foi o estudo de caso, pois encontrei no Campus de Charqueadas uma situação inusitada: os estudantes do Proeja possuíam o ensino médio completo, quando a política do PROEJA tem a finalidade desse oferecimento. Conforme Yin (1989), o caso pode representar um caso extremo ou único, ou pode tratar de um caso revelador. Assim, optei por realizar esse tipo de estudo para entender a singularidade do Campus de Charqueadas. Esse caso torna-se relevante para o estudo da política,

principalmente considerando que não havia sido realizada investigação anterior à que apresento neste estudo.

O estudo de caso “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores”(TRIVIÑOS,1987 p.125).

Para atingir os objetivos do meu estudo, além de utilizar a entrevista semiestruturada, ao proceder à análise dos dados, utilizei o método de análise de conteúdo. Triviños baseia-se em Bardin (1977) para afirmar que a análise de conteúdo presta-se para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências. E acrescenta o autor: “para desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes” (TRIVIÑOS, 1987 p. 159 - 160).

Logo ao iniciar a pesquisa, senti necessidade de levantar alguns dados gerais dos alunos. Então, a primeira parte do trabalho que realizei constituiu-se de um questionário. Procurei elaborar um questionário simples, fechado, sendo esse apenas um instrumento para a aproximação com a investigação pretendida.

Ainda para a coleta de informações, busquei proceder à análise da legislação educacional: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Documento-Base do PROEJA, Parecer 11/2000, Plano de Curso (2007), e de documentos da instituição, como: Projeto Político-Pedagógico (2008) e Organização Didática (2008), a qual regula os procedimentos didático-pedagógico-administrativos, relativos ao processo educacional. Aliei tudo isso aos dados da pesquisa quantitativo-qualitativa CAPES/PROEJA⁵.

Foram entrevistados dez alunos do curso. Dentre os estudantes, foram selecionados aqueles que melhor se identificaram com o objeto do meu estudo, ou seja, aqueles que possuíam o ensino médio completo. Seriam os interlocutores deste estudo, que ao trazerem as suas falas dariam a matéria-prima para a investigação, de acordo com os objetivos da minha pesquisa.

Além de realizar as entrevistas com os alunos, realizei uma entrevista com o gerente de educação e a supervisora pedagógica da escola e com a coordenação do curso, a respeito dos motivos que levaram a instituição a escolher esse curso. O

⁵ Desde 2007, quando se constituiu o grupo de pesquisa CAPES/PROEJA, é realizado um levantamento em todas as instituições da rede federal de ensino acerca do oferecimento dos cursos de PROEJA. Nesse estão contemplados dados como raça, sexo, idade, escolaridade, situação civil. Busca-se também obter dados qualitativos a respeito dos motivos para escolha do curso e averiguar se a instituição realizou algum movimento para evitar a evasão.

objetivo era colher mais subsídios que me auxiliassem na composição e análise dos dados.

Os entrevistados foram identificados da seguinte forma: o gerente de educação da instituição, a supervisora pedagógica e a coordenadora do curso foram reconhecidas apenas por seus cargos. Optei por não identificar os alunos por seus nomes próprios, mesmo tendo obtido o seu consentimento. Eles foram identificados por números.

Quadro 1: Identificação dos Participantes

| Identificação dos Participantes | Cargo na Instituição | Quantidade de Entrevistados |
|--|-----------------------------|------------------------------------|
| Gerente de Educação | Gestor | 01 |
| Coordenação Pedagógica | Supervisão Escolar | 01 |
| Coordenadora do Curso | Professora | 01 |
| Alunos | Aluno | 10 |

Fonte: Dados da autora

As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas.

Os questionários e entrevistas foram realizados no primeiro e segundo semestres de 2008, e as informações foram sistematizadas no primeiro semestre de 2009. Na análise e interpretação do material obtido, utilizei a técnica da triangulação de dados, que consiste na combinação de várias metodologias ou dados no estudo do mesmo fenômeno. Os alunos foram entrevistados na escola. Para isso, os professores eram comunicados antecipadamente da minha presença e liberavam os estudantes para participarem. Durante esse período, realizei também uma pesquisa em sites da internet, com a finalidade de verificar como se constituía o processo seletivo para o PROEJA em IFs de todo o país.

Além desses dados, no final do trabalho, foi realizada uma reunião com o grupo para melhor explorar o significado do curso para eles, pois também era meu objetivo investigar se o fato de já possuírem o ensino médio havia sido decisivo para conseguirem concluir o curso. Nessa reunião, mais dois alunos juntaram-se ao grupo (alunos 11 e 12), e suas falas foram aproveitadas na análise desse tópico. Saliento que no tópico “significado da escola” foram incorporados mais dois alunos: o 11 e o 12.

Acredito que, as análises realizadas constituem-se dados válidos para outros estudos.

4 ESCOLA TÉCNICA: UM ESPAÇO PARA EDUCAR O SER HUMANO

Realizei este trabalho num momento histórico de implantação de um novo programa, quando os primeiros efeitos sobre o desempenho dos cursos de PROEJA começam a ser discutidos. Nesse momento, o Campus de Charqueadas, estudado nesta pesquisa, passou a ofertar o curso, destinado a favorecer a inclusão de segmentos excluídos, considerados até então pouco representados entre os alunos das instituições federais.

Ainda que a pesquisa restrinja-se a um contexto micro, a temática estudada requer uma compreensão ampliada. Por isso, abordo neste capítulo: a educação frente à dualidade estrutural entre o ensino técnico e a cultura geral; os vínculos entre o trabalho e a educação; o direito à educação técnica dos sujeitos excluídos do sistema educacional; as características do mundo do trabalho sob a égide do capitalismo.

A escola é um local perpassado pelas lutas e anseios de uma população. Assim, ela é a responsável pela sistematização do conhecimento, devendo proporcionar aos seus sujeitos condições de melhor interagir e atuar nas transformações tão necessárias. Nesse espaço destinado à construção de aprendizagens, as formas de aprender e ensinar sofrem modificações, de acordo com as mudanças que acontecem no mundo. Essas modificações trazem consigo implicações relacionadas à inserção do ser humano nesse contexto.

Assim, estabelecendo como um marco referencial de mudanças a década dos anos 90, no final do século XX, quando a globalização ganha impulso e são constituídas as novas formas de produção, há um significativo aumento de mão de obra ociosa, atingindo o circuito da pobreza e da exclusão social.

Kuenzer (2005), de acordo com as pesquisas que tem realizado nas últimas duas décadas, vem constatando que existem duas mudanças significativas contraditoriamente articuladas:

Por um lado, ocorreu uma mudança de eixo na relação entre formação e conhecimento, e, portanto, entre educação e trabalho, em que o desenvolvimento das habilidades psicofísicas cedeu espaço para a capacidade de trabalhar o teórico praticamente; ao mesmo tempo, contrariamente à democratização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (p. 32).

Conforme a análise da autora, há um reforço para a continuidade ou permanência da dualidade estrutural presente na educação desde os primórdios tempos⁶, quando se evidencia uma exigência de que o trabalhador seja capaz de realizar multitarefas. Tal exigência é justificada pelo agravamento da crise e pela manutenção das diferenças de classes, tendo como cenário as novas estratégias de acumulação.

As novas relações entre as forças produtivas e a educação de trabalhadores tornam-se mais cristalinas, tendo como ponto de partida o avanço do conhecimento técnico-científico e sua difusão no processo produtivo. Isso altera significativamente o modo de trabalho. Dentro dessa dinâmica, a qualificação profissional emerge no cenário contemporâneo como um elemento importante na composição dos fatores que regem a competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos. Esse posicionamento traz uma nova forma de competência desvinculada do saber científico, propiciado pela escolaridade. O foco é na ocupação do indivíduo. Mas, por outro lado, há uma exigência, determinada pelos interesses do capital para os que vivem do trabalho, para que esses dominem o trabalho intelectual, exigindo que utilizem o seu saber tanto em situações conhecidas como para situações inéditas, executando-as com muita criatividade e agilidade.

A partir dessa lógica do capital, a formação profissional transformou-se em uma condição supostamente indispensável para a inserção ou para a reconversão profissional. Nesse contexto, ter uma formação significa possuir uma condição básica para participar da sociedade com relativa independência e autonomia, o que implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir (consumir) os benefícios da sociedade industrial e de manter o acesso aos variados bens culturais.

Ainda que se saiba que, na classe dominante, as competências desenvolvem-se desde a inclusão na família, que viabiliza o desenvolvimento social e propicia as linguagens, o raciocínio e o início do contato com diferentes culturas, mesmo assim não se prescinde da educação escolar para essa classe. Por outro lado, a qualificação

⁶ Ver em MANFREDI S, 2003 – Educação Profissional no Brasil.

profissional, muitas vezes, torna-se a única alternativa para milhões de pessoas que vivem do trabalho, para as quais as carências financeiras são um empecilho para o acesso aos bens culturais como a classe dominante. Assim, a escola passa a ser espaço principal para a conquista de conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva.

Às vezes, já no ensino médio, os alunos necessitam de uma qualificação, pois o mercado tem exigido, mesmo para o exercício de atividades mais simples, uma escolaridade maior do trabalhador. Essa realidade reflete-se na volta à escola por parte da população. O trabalho tem papel fundamental na vida desses sujeitos. Por sua condição social, muitas vezes, é só por meio dele que poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos.

Paro (2001) afirma que é indispensável que se reflita sobre a função educativa da escola:

É preciso que se coloque no centro das discussões (e das práticas) a função educativa global da escola. Assim, se entendemos que educação é atualização histórico-cultural dos indivíduos e se estamos comprometidos com a superação do estado geral de injustiça social que, em lugar do bem viver, reserva para a maioria o trabalho alienado, então é preciso que nossa escola concorra para a formação de cidadãos atualizados, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem histórico produziu, mas ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade. Só assim a escola estará participando de forma efetiva como elemento da necessária “reforma intelectual e moral”, de que nos fala Gramsci (1978) (PARO, 2001, p. 25).

Kuenzer (2002) ressalta que é urgente a “construção de uma nova proposta político-pedagógica para o ensino médio, para a superação da divisão do saber em face de distinção entre saber intelectual e manual”.

De acordo com Paro (2001), o trabalho é referência para todos em nossa sociedade. Porque não divisa outra solução, conseguir um emprego e deixar-se explorar é o sonho da imensa população de desfilados. Assim, toda a vida dos membros das camadas trabalhadoras, desde a infância, é preenchida por preocupações a respeito do trabalho alienado que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro.

Pochmann (2004), ao analisar as possibilidades para o segmento jovem da sociedade, afirma que o país está estagnado economicamente há 24 anos. O mercado de trabalho brasileiro tem uma dinâmica excludente que destrói as vantagens

potencialmente oferecidas pela educação, além de aumentar as desigualdades de renda para os mesmos níveis educacionais. O autor revela que, entre os anos de 1992 e 2002, os níveis mais elevados de escolaridade são os que apresentam a maior taxa de desemprego. Contrariando a teoria do capital humano, em um panorama de economia paralisada, a elevação dos níveis de escolaridade, uma vez que há pouco investimento em tecnologia e o mercado de trabalho apresenta-se precarizado, acaba sendo insignificante para fomentar a geração de trabalho.

Isso está na contramão do que acontece com os filhos da classe dominante, que entram no mercado de trabalho mais tarde, geralmente após completarem pelo menos a universidade, ocupando, nas empresas, as poucas vagas superiores, com maior remuneração. Isso reproduz, por consequência, a desigualdade de renda. O autor conclui, ainda, que o que existe, na maioria das vezes, é limitado, quando não equivocado tecnicamente, pois grande parte das políticas para o jovem tende a condenar o filho do pobre a ter de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Diante dessa realidade, a partir das novas formas de relação que se estabelecem entre ciência e trabalho, consolida-se a ideia de que a formação profissional irá favorecer a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Assim, deixa-se de considerar a necessidade de uma educação contínua ao longo da vida.

A partir daí, a escola de ensino técnico vê-se pressionada pelo mercado a formar profissionais com base no desenvolvimento de competências, e, ao mesmo tempo, preparar para o exercício da cidadania. Segundo Kuenzer (2002), mais uma vez, a escola vê-se com suas funções ampliadas ao tentar implantar a pedagogia das competências. Então,

[...] aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas (KUENZER, 2002 p.21).

O público do PROEJA que é proveniente da EJA vem em busca de uma formação de qualidade e gratuita, que permita a sua entrada no mercado de trabalho e prosseguimento nos estudos.

Arroyo (2005) afirma que a educação de jovens e adultos só será reconfigurada quando se der o reconhecimento de sujeitos com direitos humanos. Na

visão do autor, os sujeitos só reivindicarão os seus direitos quando tomarem consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir - “educação para todos”. E a Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada somente como uma complementação de carências, como se os sujeitos fossem sujeitos de direitos complementares. Segundo Bobbio (1992),

a existência de um direito, seja em sentido forte, fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (p. 79-80).

Em nossa sociedade, o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Hoje, início do século XXI, parece que está mais clara a consciência de que a educação é um dever do Estado e um direito do cidadão.

Esse processo de conscientização de direitos que se dá na educação básica parece estar solidificado, mas ainda necessita de cuidados. A Constituição Federal garantiu os direitos básicos à educação e à saúde. Jamil Cury (2002) afirma que o direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano.

A racionalidade, expressão da ação consciente das pessoas sobre as coisas, implica também o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva do ser humano como meio de penetração no mundo objetivo dessas mesmas coisas. De acordo com o autor, somente quando os homens dão-se conta da importância de se reconhecerem e a partir daí interagirem com os outros homens, usando as suas capacidades cognitivas, que é marca do ser humano, “só assim é que a ação do homem com o outro e sobre as coisas torna-se humana e criativa”(CURY 2002, p.16).

Assim, os homens passam a exigir o direito à educação como reivindicação e participação política. Desse modo, “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 16).

No campo da educação profissional, conforme considera Arroyo (2000), somente a partir da Lei Capanema afirmou-se a formação e qualificação do

trabalhador como um direito do *capital*. O autor aponta dois caminhos para se refletir essa questão: o da concepção presente na sociedade e o da política educacional. É necessário verificar, junto à sociedade, qual a sua concepção em relação à formação e qualificação, se estão se afirmando como direitos. Na questão política, torna-se indispensável que se faça uma avaliação de como o direito está se apresentando na sociedade.

Um bom começo seria verificar, junto aos trabalhadores e seus sindicatos, como estão se vendo, se eles têm consciência de seus direitos. Esses sujeitos sabem se sua formação situa-se no plano do mercado ou do direito? Em nossa sociedade, os direitos ainda são condicionados ao mercado. Arroyo (2000) diz-nos que o sujeito está condicionado ao conceito de possuir credenciamento para o mercado. Segundo ele, uma coisa é se reconhecer a educação como direito de todos, outra coisa é a sociedade afirmar que sem educação não se é nada, reconhecendo os direitos à educação ao mercado. Isso acontece, conforme salienta o autor, porque ainda estamos vivendo no reino da necessidade e não no reino da liberdade. O direito à educação permanece sempre vinculado a um objetivo, que seja passar no vestibular, concluir os estudos para realizar algum concurso, e não como um direito do sujeito de se desenvolver em todas as suas dimensões de ser humano. “Estamos vivendo como sujeitos da sobrevivência, não como sujeitos plenos e plurais” (p. 74).

Numa época de desemprego massivo, a formação profissional agrega um valor a mais aos jovens de classes populares. Mesmo que o diploma não seja uma garantia de ingresso para o mercado de trabalho, esse é um dos motivos que levam os alunos trabalhadores a buscar a escolarização. Muitas vezes, ser escolarizado é condição básica para tomar parte da sociedade.

4.1 O mundo do trabalho

As mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, a precarização e a flexibilização, que hoje caracterizam a organização da produção, refletem-se nas relações de trabalho. O avanço da tecnologia e a automação dos processos vêm eliminando funções que eram ocupadas por trabalhadores. As crises econômicas causaram uma diminuição de pessoal, gerando um clima de insegurança.

Para Frigotto (2002), o trabalho, ao mesmo tempo, é criação e destruição da vida. Frigotto aponta que o “trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis

materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos” (2002, p. 12). Na interação entre as pessoas e entre essas e a natureza, os seres humanos vão-se construindo e reconstruindo-se – é a mediação de que o ser humano necessita para construir-se historicamente. Mas, para que o trabalho seja mediação para o bem viver, numa sociedade de humanos, ou seja, numa sociedade onde predomine a liberdade e não a necessidade, é preciso que estejam presentes as demais características que fundam a humanidade da pessoa, em especial a sua condição de sujeito.

O autor, ao explicar o que significa o trabalho para Marx⁷, enfatiza que nos diferenciamos do animal porque esse não modifica a natureza. Essa é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico, que supera a ideologia de reduzir o trabalho humano somente ao sentido de troca, embora assuma formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana.

A segunda dimensão do trabalho, já destacada por Frigotto: o trabalho sob a forma de emprego ou assalariamento, que se tornou destruidor da vida em nossa sociedade competitiva. No capitalismo - compra e venda de força de trabalho, trabalho assalariado, trabalho alienado - para que ocorra a acumulação do capital, é necessário haver o trabalho assalariado, pois, assim, o trabalhador passa a ser mercadoria para o empregador.

As relações de produção determinam novos modos de vida e comportamentos. Essa nova concepção de mundo fragmentada, produção racionalizada, exige um novo trabalhador “por meio da oferta de escolas que se diferenciam segundo a classe social dos sujeitos que se propõem a formar: trabalhadores ou burgueses”. Segundo Kuenzer (2007), é possível identificar a dualidade entre a formação geral e a formação profissional:

⁷ “ Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele, e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”(MARX, 1983, p. 149).

As formas que a dualidade assume no regime de acumulação flexível. A hipótese que tem orientado essas pesquisas é de que o regime de acumulação, que tem sido chamado de flexível⁸, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural, como expressão cada vez mais contemporânea da polarização das competências (KUENZER, 2007, p. 1154).

Segundo a autora, a dualidade tem sido assumida a partir da análise realizada por Gramsci (1978), que afirma que “não existe dicotomia e sim organicidade entre a reprodução e a constituição das classes sociais” (p.1154). E Harvey (1992) afirma que a condição da existência do regime de acumulação

é a correspondência entre a transformação das condições de reprodução dos assalariados de modo a fazer com que os comportamentos de todos os tipos de agentes político-econômicos mantenham o sistema funcionando; ou seja, a correspondência entre as formas de disciplinamento e as necessidades do sistema produtivo, relativas à formação de trabalhadores e dirigentes (p. 1154).

Trata-se de manter as formas de disciplinamento de acordo com as necessidades do sistema produtivo relativas à formação de trabalhadores e dirigentes. Há necessidade de formar uma pessoa que se adapte aos modos de produção, não sendo necessário, para esse modelo, que o ser humano depreenda “energias intelectuais e criativas”.

O modelo administrativo taylorista/fordista, que disciplinava o trabalho, “definia as funções operacionais, técnicas de gestão e de desenvolvimento da ciência e da tecnologia”. Para Kuenzer (1999), no Brasil, “a pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas” (p. 127).

Nesse regime de acumulação, a dualidade era assumida: para cada classe social existia uma escola. Nessa concepção, não haveria a necessidade de pensar sobre o trabalho realizado. Conforme enfatiza a autora, a “expansão das escolas profissionais não resulta em democratização, mas sim no aprofundamento das diferenças” (KUENZER, 2007 p. 1157).

⁸ Harvey (1992, p. 140) conceitua acumulação flexível como “regime de acumulação que, confrontando-se com a rigidez do fordismo, apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Essa flexibilização demanda novas formas de disciplinamento dos agentes econômicos e políticos”.

Essa diferenciação curricular é o que define a linha pedagógica da escola e consolida o caráter antidemocrático da escola tradicional. Há o privilégio do exercício das funções intelectuais e diretivas a uma classe, e é designada formação profissional para exercício de funções operacionais como única alternativa de ascensão social à outra classe.

Com o desenvolvimento da sociedade e o avanço científico, há uma pressão pela democratização das relações sociais, provocando discussão:

Essa nova realidade exige novas formas de mediação entre as pessoas e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista (KUENZER, 2000, p. 19).

No setor produtivo, a questão da divisão entre trabalho intelectual e instrumental é colocada em discussão, apontando sinais de esgotamento do fordismo, através do reconhecimento de que todos exercem, em determinado grau, funções operacionais e intelectuais. O avanço científico e tecnológico insere uma incoerência na relação entre trabalho e o processo produtivo: quanto mais simples é a execução da tarefa, mais complexo torna-se o gerenciamento dessa. De acordo com Kuenzer (2007):

O enfrentamento dos impactos negativos das formas de rigidez sobre as taxas de lucro passou a exigir a racionalização, reestruturação e intensificação do controle sobre o trabalho, o investimento em novas tecnologias, a automação, a busca de novos nichos de mercado, que buscassem atender qualitativa e quantitativamente os clientes. O toyotismo⁹ apresentou novas experiências na organização industrial e na vida social, que vão dar forma, na análise de Harvey, a um novo regime de acumulação, chamado por ele de flexível, que irá levar às novas relações entre economia e o Estado, com profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização (KUENZER, 2007 p. 1158).

E, para o atendimento dessa demanda, passou-se a exigir do trabalhador maiores conhecimentos, com possibilidade de compreender as mudanças

⁹ O Japão foi o berço da automação flexível, pois apresentava um cenário diferente do dos Estados Unidos e da Europa: um pequeno mercado consumidor, capital e matéria-prima escassos, e grande disponibilidade de mão de obra não especializada, o que impossibilitava a solução taylorista-fordista de produção em massa. A resposta foi o aumento na produtividade na fabricação de pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos, voltados para o mercado externo, de modo a gerar divisas tanto para a obtenção de matérias-primas e alimentos quanto para importar os equipamentos e bens de capital necessários para a sua reconstrução pós-guerra e para o desenvolvimento da própria industrialização.

tecnológicas. Isso vai exigir que a formação desse trabalhador seja composta de uma sólida educação básica, que contemple o acesso à cultura após dar-se a formação profissional, complementada pela formação no trabalho e não exclusivamente a formação profissional, como no regime anterior. Isso porque, nesse “regime flexível, o trabalhador irá transitar, ao longo de sua trajetória, por várias ocupações, e, com isso, não há necessidade de capacitar em uma ocupação laboral específica” (KUENZER, 2007, p. 1159). Sendo assim, a escola nega a dualidade estrutural e continua a oferecer uma educação que não inclui as pessoas que dela necessitam para a sua sobrevivência.

Segundo HARVEY (2007), o princípio que dirige essa reestruturação é a “redução do emprego regular, a favor do crescente uso do emprego em tempo parcial, temporário ou subcontratado” (HARVEY, 2007, p.143). As empresas mantêm, em seu núcleo, profissionais estáveis, que estão em locais estratégicos, e para atender às exigências do mercado têm trabalhadores temporários, facilmente localizados nesse mercado. Esses trabalhadores são caracterizados por possuírem pouca qualificação e terem alta rotatividade.

Kuenzer (2006) analisa essa reestruturação considerando o lado do mercado e o lado da escola. “O mercado faz um processo de exclusão includente”(p.880), que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do “sistema educacional de Educação Profissional, há um processo de “inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente” (p.880).

É a isso que a autora chama de “dualidade negada” (KUENZER 2007, p.1153). No entanto, ela reconhece que, nessa nova forma de lidar com o conhecimento do trabalhador, abrem-se novas possibilidades.

Paolo Nosella (2006), ao referendar Marx, defende o trabalho como princípio educativo, afirmando que o trabalho é essencialmente “a interação dos homens entre si e com a natureza”. Para tanto,

a escola-do-trabalho não-burguesa é a escola que desenvolve os homens para dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se historicamente o trabalho, de manifestação de si tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa ser contrário a esse movimento para, assim, resgatar o sentido do trabalho como libertação plena do homem (NOSELLA, 2006, p. 12).

Ao refletir-se a sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissional através do PROEJA, busca-se construir uma educação que tem como princípios: a formação humana em sua totalidade; a integração entre trabalho, ciência, e tecnologia. Dessa forma, pode-se almejar o rompimento desse dualismo histórico entre a cultura geral e o ensino técnico, em que prevalece a educação acadêmica para as classes sociais mais privilegiadas e uma educação instrumental para os filhos dos que vivem do trabalho.

O PROEJA traz consigo uma inovação no campo educacional: a articulação entre a educação de jovens e adultos e o ensino técnico. Isso envolve muitos aspectos, entre eles o desafio das instituições de educação profissional de enfrentar o público da EJA.

No próximo capítulo, apresento uma retomada do contexto histórico-legal da educação profissional, com o objetivo de situar as mudanças conceituais nas diretrizes para a formação profissional e quais as implicações que essa nova política do PROEJA irá trazer para a formação nessa modalidade de ensino.

5 AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS DA LEGISLAÇÃO PROFISSIONAL

Para melhor entender o processo de instituição do PROEJA, é necessário situá-lo no contexto das mudanças pelas quais as políticas públicas vêm-se pautando. Em decorrência dessas mudanças, as escolas técnicas vêm enfrentando, nos últimos anos, amplas mudanças em suas práticas pedagógicas e têm tido dificuldade em manter sua identidade pedagógica quando precisam definir o que é essencial na formação dos sujeitos, o que importa ou não. A escola tem gerenciado a sua organização pedagógica em um contexto de transformação dos processos de organização da produção. Para tanto, neste capítulo, realizo um apanhado histórico que abrange desde o surgimento dos Liceus, as primeiras Leis Educacionais, até os dias de hoje, com a promulgação do Decreto nº 5840/06.

5.1 O histórico da (des)integração

No período colonial, no Brasil, o modelo econômico implantado influenciou na formação da força de trabalho pela inserção da mão de obra escrava. Conforme Cunha (2000), o sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas, criando a representação de que todo trabalho manual que exigisse esforço físico era um trabalho desqualificado. Para as pessoas que viessem a executar esse tipo de trabalho, não era dado o direito à educação escolar acadêmica, pois era vista como desnecessária para a formação dessa mão de obra. Essa ideia perdurou até meados do século passado.

Os antecedentes históricos da educação profissional apresentam um viés assistencialista, como no período colonial, com a criação das Casas de Educandos e Artífices destinadas aos desafortunados, e formação para o trabalho artesanal com o surgimento dos Liceus de Artes e Ofícios, entre 1858 e 1886. De acordo com Manfredi (2003), “nas primeiras décadas do século XX, no âmbito da sociedade civil, despontaram projetos de Educação Profissional diferentes dos propostos pelos setores dominantes. Trata-se daqueles relacionados a trabalhadores organizados em sindicatos” (p. 91). Apesar de não representarem a maioria dos trabalhadores, foram os primeiros a fundar experiências na educação profissional, com objetivos que visavam ao distanciamento dos modelos dos projetos estatais vigentes na época.

De acordo com a mesma autora, no Estado Novo, a política educacional validou “a separação entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, o dualismo entre o ensino secundário e o ensino profissional”(MANFREDI, 2003 p. 95). Outro fato característico da época é a centralidade do papel do Estado como agente de desenvolvimento econômico. Há um crescente desenvolvimento industrial e uma diversificação de atividades, e, em contrapartida, o setor agrícola sofre uma grande crise. Durante esse período, do Estado Novo, as relações entre Estado e sociedade civil passam por um período de total intolerância e cerceamento, não sendo autorizadas as organizações independentes dos trabalhadores.

A Constituição do Estado Novo, em 1937, estabelecia, em seu art.129, a existência de escolas vocacionais e pré-vocacionais, como dever do Estado para com as classes menos favorecidas. Para isso, havia colaboração das indústrias, dos sindicatos econômicos, as chamadas classes produtoras, as quais deveriam criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes destinadas aos filhos de operários.

As escolas de aprendizes foram reaparelhadas e transformaram-se em Liceus Industriais destinados ao ensino profissional de todos os ramos de ensino, sob dependência direta do Governo Central, com a criação de um currículo único e o estabelecimento de normas rígidas. Consolidou-se, assim, a educação profissional no Brasil, considerada, em grande medida, de segunda categoria. Essa organização volta a ser alterada em 1942. Durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Essa Reforma estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942, como também trouxe mudanças no ensino secundário.

Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, o qual continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos. A legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola, e deu competência à União para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados no Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30. E foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946.

Segundo Manfredi (2002), o SENAI e o SENAC eram organizados e geridos por um sistema corporativista de representação sindical patronal, representando, assim, o desmantelamento da organização e das iniciativas dos trabalhadores, e a criação de um sistema paralelo de formação profissional que atendia às demandas do mundo do trabalho¹⁰. A qualificação do trabalhador passa a ser atribuição do Sistema S¹¹, indicando os rumos da qualificação, determinando tempos, currículos, estruturas educacionais, avaliação, certificação. Assim, esse sistema privado destaca-se na formação de mão de obra, enquanto o sistema oficial canaliza seus esforços na expansão do ensino secundário e superior.

A equivalência entre o ensino secundário e os cursos profissionais veio a ser estabelecida com a promulgação da Lei 1076/50, permitindo aos concluintes de cursos profissionais a continuação dos estudos, em níveis superiores, desde que provassem possuir níveis de conhecimento indispensáveis à realização dos estudos. Apresenta-se, assim, uma solução paliativa, que só abriu as possibilidades de transferência de um ensino a outro. A plena equivalência formalizou-se na LDB 4024/61, à medida que foi suspensa a necessidade de provas. Assim, foi possível equiparar a educação profissional do ponto de vista da equivalência e continuidade de estudos, mas essa Lei não conseguiu sepultar de vez a dualidade entre o ensino para elites e para os operários.

No golpe de 64, foi implantada no país a ditadura militar. Os cidadãos não eram mais donos de sua voz, e houve um controle total sobre todos. O campo educacional é alterado pela política do crescimento econômico, e o desenvolvimento industrial demanda formação de mão de obra qualificada. O governo militar precisa expandir a sua base industrial e investe em projetos de alta visibilidade, como polos petroquímicos, hidroelétricas, para justificar a necessidade de contratação de mão de obra especializada.

¹⁰ Naquele momento, a Federação das Indústrias e as outras federações do empresariado ficam responsáveis pela qualificação do trabalhador, utilizando o dinheiro público. A educação profissional é privatizada ao invés de publicizar. Passaram-se anos, e ainda não saímos dessa concepção.

¹¹ O Sistema S compreende: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SENAT – Serviço Nacional de Transportes; SESC – Serviço Social do Comércio; SESCOOP - Serviço Social de Cooperativas; SESI – Serviço Social da Indústria.

A promulgação da LDB 5692/71 vem adequar a universalização da educação profissional às demandas do mercado e reforma o ensino de 1º e 2º graus. A profissionalização compulsória traz um grande fracasso ao sistema educacional, servindo muito mais para frear a corrida dos novos concluintes às universidades do que para promover a educação profissional (CUNHA, 2000).

Os efeitos foram danosos, e grandes dificuldades da educação profissional da atualidade podem ser explicadas por essa lei. Exemplo disso são centenas de cursos técnicos e programas profissionais e da EJA sem investimentos apropriados, quer em instalações, quer em termos técnicos e docentes, além de cursos técnicos diluídos em 2º grau, descaracterizando as redes públicas de ensino. O sistema S, por sua vez, recebe recursos e incentivo para a manutenção dos seus cursos de aprendizagem em funcionamento, tornando-se, assim, mais fortalecido.

A Lei 7044/82 altera o dispositivo da Lei 5692/71 e torna facultativa a profissionalização, restringindo a educação profissional às instituições especializadas. O objetivo dessa lei é oportunizar pelo ensino de 2º grau “o desenvolvimento de potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania” (BRASIL, Lei nº 7044/82). Essa era a situação da educação profissional quando iniciaram os debates em torno da nova LDB.

Na década de 80, convivemos com anistia, com o fim da ditadura, com uma enorme dívida externa. Em 1988, é promulgada a nova Constituição, que contempla a educação profissional na confluência dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. O art. 214 do capítulo III, seção I,

define que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, para promover: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística (BRASIL, 1988).

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Mas no ensino médio, o antigo 2º grau, que passa a estruturar-se a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, perdura, até os dias atuais, a categoria central que tem orientado a organização dos sistemas educacionais

nacionais: a dualidade estrutural, expressando, no nível da educação, as contradições da formação social brasileira.

Até meados dos anos 80, essa educação ainda era associada ao conceito de formação de mão de obra, reproduzindo um dualismo presente entre as elites e a maioria da população. Dualismo que é fruto de nossa herança colonial e escravocrata: quem executava o serviço era relegado a uma condição social inferior - eram escravos não cidadãos.

Essa lógica de formação fez-se presente no sistema escolar até que os novos padrões de produção fossem inseridos no universo escolar. Surgiram novos termos, como “trabalhador flexível”, que significa que o trabalhador deve ter capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se a uma produção flexível. O novo trabalhador deve ser capaz de dominar as linguagens, incorporando, além da língua materna, novos idiomas. Deve ter um posicionamento ético, agir com responsabilidade pelo seu trabalho, e deve possuir senso crítico e agir com criatividade. Na realidade das escolas, em grande parte, o que prepondera são as concepções e práticas pedagógicas que reproduzem e legitimam a formação dos indivíduos isolados, preconizando uma relação individualista com a sociedade.

A partir da promulgação da LDB 9394/96¹², ocorre a regulamentação da educação profissional, especialmente com o Decreto nº 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio. Cria-se uma nova forma de dualismo na educação ao se separar o ensino médio da educação profissional. Conforme Kuenzer (2001), o caráter intermediário do Ensino Médio, fazendo a mediação entre o ensino fundamental e a formação profissional a fim de preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, deixa esse ensino sem identidade.

Com a separação do ensino técnico e do ensino médio, no Decreto 2208/97, há uma aproximação dos cursos técnicos dos processos de produção vigentes, reforçando os processos de treinamento do trabalhador, no mero domínio de técnicas de execução de atividades e tarefas no setor produtivo e de serviços – portanto, uma formação meramente técnica. Para a educação profissional, o Decreto nº 2208/97 trouxe para as escolas técnicas a possibilidade de flexibilizar o currículo em módulos,

¹²A Lei de Diretrizes e Bases da Educação veio em atendimento aos preceitos constitucionais e resultou de um longo processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Levou oito anos de tramitação no Congresso Nacional e, finalmente, em 20 de dezembro de 1996, ganhou o número 9394 e foi sancionada e promulgada (CURY, 1997).

propiciando uma formação aligeirada. Os cursos direcionaram-se muito mais à necessidade do mercado: a educação é focada no ensino das competências, e os conteúdos não têm mais significado. A política educacional estabelece, através do “modelo de competências”, uma relação direta e subordinada da formação escolar com o sistema produtivo. O que prevalece, nessa lógica, são os interesses da produção e não o preparo para a cidadania.

Segundo Kuenzer (1999), na “concepção taylorista-fordista, as relações entre educação e trabalho eram mediadas por atividades operacionais”. O trabalhador era considerado qualificado quando executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência. “O conceito de competência profissional compreendia alguma escolaridade, treinamento para ocupação e muita experiência, cuja combinação resultava em destreza e rapidez” (KUENZER, 1999 p.3).

A partir de minha vivência na escola de ensino profissional, posso afirmar que a vinda de adultos trabalhadores para a escola técnica é uma constante. Os alunos vêm em busca de uma profissionalização ou necessitam de uma atualização. E essa qualificação passa a ser condição indispensável para as pessoas que vivem do trabalho. No entendimento desse aluno trabalhador, se tiver a qualificação para o exercício de sua ocupação, isso irá determinar a sua condição de empregado ou desempregado.

Percebo essa realidade na escola onde trabalho, na realização dos testes de seleção anuais e/ou semestrais das escolas técnicas. Durante o período para a seleção de ingresso de novos alunos para os cursos técnicos das escolas públicas, há sempre uma considerável procura, sempre maior do que o número de vagas oferecidas pelas escolas.

Em algumas escolas públicas de ensino profissional, havia a preocupação em manter os cursos atualizados de acordo com a lógica de mercado. Então, no período da promulgação do Decreto nº 2208/97, de 1998 a 1999, os cursos foram reestruturados para atenderem a esse propósito. Algumas escolas haviam assinado, anteriormente, um convênio com o Governo Federal e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - o BIRD. Através desse convênio, deveriam cumprir determinadas metas, entre as quais a organização curricular por módulos e o ensino voltado para as competências laborais exigidas pelo mundo do trabalho, para que pudessem receber do Governo Federal verbas para poderem modernizar suas

precárias instalações. O modelo adotado pelo país pretendeu conciliar a educação profissional ao sistema produtivo, de modo que os ritmos das mudanças dos sistemas andassem em conjunto.

5.2 Por uma política de integração

A escola tem, ao longo dos anos, garantido seu papel formando as elites para assumir postos dirigentes. Conforme Kuenzer (2000), será necessário, portanto, formular diretrizes que priorizem uma “formação científico-tecnológica e sociohistórica para todos,”(p.17) no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual. Nessa perspectiva, a escolarização dos sujeitos poderá ser aparelho de luta, oportunizar o crescimento da conscientização e, dessa maneira, contribuir para uma concepção de mundo emancipatória, de superação.

No ano de 2002, é eleito o presidente Luis Inácio Lula da Silva, com o apoio de setores populares. Havia, conforme Frigotto, Ciavatta, Ramos, por parte do presidente Luís Inácio Lula da Silva, um compromisso assumido com a educação profissional: “o tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação no início do governo, seria de reconstruí-la como política pública” (FRIGOTTO et al, p.3. 2005), a fim de corrigir as distorções de conceitos e práticas de governos anteriores.

Dentre essas correções, uma das mais relevantes é a publicação do Decreto nº 5154/04, em julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2208/97. Foi retomada a discussão sobre uma educação universal, compreendendo-a como uma educação unitária destinada à superação da dualidade entre o ensino técnico e o ensino médio. Uma educação preocupada com o desenvolvimento de conhecimentos científicos abrangendo as novas tecnologias, sem ter o foco exclusivo para uma formação somente profissional. Uma formação que privilegia a integração entre ciência, trabalho e tecnologia.

Esse foi um dos eixos que estruturaram e construíram as bases que originaram o Decreto nº 5154/04. Esse instrumento legal, embora não tenha conseguido reverter totalmente a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, que foi trazida pelo Decreto nº 2.208/97, teve o grande mérito de trazer de volta a possibilidade de

integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. Há uma perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

O Decreto 5154/04 contempla a Educação de Jovens e Adultos a partir do art. 3º:

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Segundo o Decreto, o itinerário formativo será o percurso que o sujeito irá fazer a partir das suas escolhas, determinadas pela sua necessidade ou pelo seu interesse: qual ou quais os cursos irá fazer para compor o seu itinerário formativo. E esses cursos “articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos” (§2º Decreto 5154).

Pensa-se numa formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta). Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserirem-se e atuarem de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando a contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007, p. 27).

Como dito, nas reformas educacionais desencadeadas a partir da LDBEN nº 9.394/96, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, especialmente com o Decreto nº 2.208/97, separou-se o que era ensino médio da educação profissional. As escolas onde trabalhei reformularam seu currículo, e posso afirmar que houve, nesse período, um intenso movimento para que a escola pudesse adaptar-se às modificações solicitadas. Os prazos eram exíguos, e houve, por parte de alguns professores, uma grande euforia, pois poderiam colocar em prática a ideia que nutriam de uma escola somente de educação profissional, imaginando que o ensino médio deixaria de existir naquele local para sempre.

A dualidade entre as duas modalidades de ensino acentuou-se com a implementação do decreto, e deixou-se de discutir o que era central na escola – o currículo – disputando-se cargas horárias, formas de seleção e ingresso de alunos aos cursos técnicos. Na primeira proposta de reformulação curricular, nem a Língua Portuguesa foi contemplada, sendo necessária muita negociação para a inclusão dos conteúdos da formação geral. A Escola Parobé, por possuir um grande número de alunos na área industrial, foi uma das primeiras a assinar o convênio com o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, visando à melhoria de sua estrutura física.

A discussão em torno da formação dos alunos restringia-se somente ao aumento da carga horária, sem considerar tais alunos como seres humanos, que estabelecem suas relações com o meio ambiente e com os outros seres humanos, podendo transformar a sua realidade. Essa ausência de reconhecimento do ser humano como um ser integral tem um vínculo com a história da educação profissional, como visto.

No entanto, após a promulgação do Decreto, pouco mudou na realidade que eu vivenciava. A dualidade estrutural permanecia: o ensino médio continuava sem relação com a formação profissional, e a educação técnica era destinada ao sistema produtivo. Seguiu-se a lógica do sistema de organização para o trabalho taylorista-fordista, relacionada a um processo individual de aprendizagem de formas de fazer definidas pela necessidade da ocupação a ser exercida.

A promulgação do decreto nº 5154/04 apontava a superação da dualidade do ensino no país, integrando novamente o ensino médio e a educação profissional ao revogar o decreto nº 2208/97 naquilo que proibia a integração entre a educação profissional e o nível médio. Os cursos seriam planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com uma matrícula única.

Para que a integração entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio constitua-se em política pública educacional, é necessário que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro (BRASIL, 2007).

A preocupação não deveria se restringir somente à integração entre o ensino

médio e a educação profissional, mas sim à união dessas modalidades de ensino com a modalidade de jovens e adultos - EJA. É uma questão relevante, pois essa modalidade trata com sujeitos historicamente excluídos do sistema de ensino - e hoje com um agravante que é muito significativo, que é o fato de jovens frequentarem cada vez mais essa modalidade, devido a constantes insucessos no sistema regular de ensino. Além disso, ainda não foi possível equacionar as dificuldades financeiras das famílias. Apesar de programas como o Bolsa Família, ainda é significativo o número de jovens que abandona a escola para ingressar no mercado de trabalho, com o intuito de auxiliar a sua família na composição da renda. São jovens que, mais tarde, retornam para a EJA, com o objetivo de conseguirem uma melhor colocação no mercado de trabalho, certos de que essa lacuna na escolarização fez-lhes falta.

Outra questão refere-se ao fato de que, em âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, há pouca ou nenhuma expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema de educação profissional. Dessa forma, a Rede Federal deverá voltar o seu olhar principalmente para os sujeitos escolares. É importante pesquisar como esses sujeitos expressam as experiências vividas em suas trajetórias formativas, os desafios encarados, as possíveis ajudas recebidas.

Portanto, é fundamental a construção de uma política pública voltada para a EJA que contemple a elevação de escolaridade com profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007 p. 11).

Os sujeitos que procuram o ensino profissional são também sujeitos socioculturais com um saber. São alunos trabalhadores que possuem uma cultura, um projeto de vida que é fruto dos conhecimentos vivenciados dentro de seu campo de possibilidades. Por isso a importância de buscar o significado de tal formação para esse grupo.

5.3 PROEJA – tempos legais, tempos de constituição

As reformas que ocorreram na educação profissional, como vimos no item anterior, têm sido marcadas por conflitos de interesses de distintos atores sociais – governo, empresários e sociedade civil. Tais interesses apontam a formação dos trabalhadores sob óticas também diferenciadas.

Ao se pensar em uma política para os alunos trabalhadores, é preciso ter em mente como esses foram reconhecidos historicamente por seus professores: caracterizados por serem possuidores de um baixo nível de conhecimento e domínio dos conteúdos e rituais escolares, além de demorarem mais para aprender os conteúdos escolares.

Assim, a instituição que acolher esses estudantes deverá vê-los como sujeitos que possuem diferenças socioculturais. Vale salientar que a implementação do PROEJA na Rede Federal, que historicamente adquiriu *status* na formação profissional, deve garantir as condições de concretizar a formação desses estudantes e propiciar-lhes condições para a sua inserção no mundo do trabalho, na condição de cidadãos conscientes de sua cidadania. Uma formação que lhes possibilite ampliar suas perspectivas com relação à vida social e política.

O objetivo do Programa é criar uma política pública voltada para a educação de jovens e adultos que contemple a elevação da escolaridade com profissionalização.

Para a implantação do programa, é necessário superar diversos desafios políticos e pedagógicos. Construir um currículo integrado, considerando-se as especificidades desse público tão diverso – uma proposta de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA – constitui-se uma possibilidade de ressignificar a sociedade, de compreender que o público destinatário da política tem características diferenciadas. E eleger quais são os instrumentos para reconhecimento dos saberes adquiridos em espaços não formais de aprendizagem; como articular as diferentes políticas sociais e qual o papel da escola pública são alguns dos questionamentos trazidos pelo PROEJA.

Um dos passos a dar para a implementação dessa política é o rompimento com a dualidade histórica e estrutural: ensino acadêmico versus educação profissional. Conceber uma proposta de educação integrada é estabelecer uma conexão entre trabalho, ciência e tecnologia, levando em conta o ser humano como ser integral, o saber acumulado, o resgate da cidadania, dando aos educandos maiores condições de intervir na sociedade para buscar seus direitos e construir uma sociedade mais justa. Isso vai requerer dos educadores, tanto da EJA quanto da educação profissional, uma postura diferenciada: na metodologia, na escuta – essencial para que possam ser conhecidos os saberes trazidos pelos alunos trabalhadores e para a articulação desses saberes aos conteúdos. Conforme o

Documento-Base impõe-se, faz-se necessária a qualificação para além de uma formação profissional técnica, aspirando:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 17).

Buscar a integração entre o ensino técnico e o ensino médio, preferencialmente Integrado, poderá significar, para os estudantes do PROEJA, uma possibilidade de inserção social, que, provavelmente, contribuirá na questão da sua sobrevivência econômica. Como a proposta articula os campos do saber, possibilita aos alunos trabalhadores seu desenvolvimento pessoal e aponta para a transformação da realidade social em que estão inseridos.

A formação do educador para atuar com o ensino da EJA integrado à educação profissional está sendo um grande desafio. O PROEJA propõe um desafio pedagógico e gerencial em que se torna necessária a formação/qualificação de professores e gestores para atuar na implantação, implementação, monitoramento e avaliação do programa, bem como profissionais aptos a produzir e sistematizar conhecimentos em seus campos de abrangência. Em atendimento parcial a essa necessidade, a SETEC, em colaboração com os IF e Universidades, distribuídos nas regiões do país, tem promovido anualmente cursos de Especialização PROEJA – Pós-Graduação Lato Sensu.

O Documento-Base do PROEJA ressalta a importância do papel do professor enquanto sujeito que, ao buscar alternativas para sua prática pedagógica, torna-se aprendiz. Para se estabelecer uma outra prática pedagógica, é necessária a definição, no projeto político-pedagógico da instituição escolar, de um trabalho pedagógico interdisciplinar em que as áreas de conhecimento dialoguem entre si, em sintonia com a realidade, a cultura, as vivências e experiências. É preciso pensar nos sujeitos que se quer formar com uma postura ética e humana, cujos comportamentos e valores possibilitem a construção de uma consciência social emancipadora e transformadora da realidade.

Outra ação no âmbito da política é o Acordo de Cooperação Técnico-Científico-Pedagógica PROEJA CAPES/SETEC¹³ no desenvolvimento de núcleos de pesquisa sobre PROEJA, tanto nos aspectos pedagógicos como nos de gestão e de fomento à criação de linhas de pesquisa que contemplem a proposta do PROEJA nos programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no país. No Rio Grande do Sul, foi constituído um grupo de pesquisa que tem por objetivo mapear as experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, visa a contribuir com um campo de estudos teóricos, metodológicos e interdisciplinares, através de estudos acerca de diferentes aspectos que giram em torno desse campo, tais como: “produção de saberes no e para o trabalho; trabalho e saberes docentes; diversidade e produção de identidades sociais; construção de currículos, cenários regionais, historicidade e contexto social” (Relatório Semestral – PROEJA/ CAPES/SETEC 2007/01, p.3).

O PROEJA foi implantado primeiramente na rede federal de educação técnica e tecnológica. Foi destinado, no ano de 2006, o correspondente a dez por cento (10%) das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à educação profissional, destinadas a jovens com acima de 18 anos e adultos que tivessem cursado somente o ensino fundamental. Conforme Caetana Juracy Rezende Silva¹⁴ (2007), “a política de integração tem-se constituído em uma teia de ações complexas e que se articulam de maneira mais ou menos direta” (p. 1).

A implantação do PROEJA, aqui no estado, ocorreu, assim como em outras instituições federais de nível técnico no país, através de uma determinação do MEC para o cumprimento do Decreto nº5840/06. Tal decreto instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

As instituições foram surpreendidas com tal determinação, e uma de suas primeiras ações foi encaminhar os docentes das instituições a frequentarem um Curso de Especialização Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Organizou-se uma turma na

¹³ Grupo de pesquisa do qual faço parte. No Rio Grande do Sul, o PROEJA CAPES/SETEC desenvolve-se sob a coordenação das universidades: UFRGS, UFPEL e UNISINOS. É uma ação conjunta entre a Escola Técnica- ET; Colégio de Aplicação da UFRGS; Colégio Industrial de Santa Maria; CEFET de Pelotas e suas Unidades de Ensino de Charqueadas e Sapucaia do Sul; Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e CEFET de Bento Gonçalves.

¹⁴ Técnica em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação e Coordenadora Geral de Educação Técnica no Departamento de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Artigo publicado no <<http://portal.mec.gov.br/setec>>.

UFRGS, que iniciou em agosto de 2006, juntamente com outra turma em Bento Gonçalves. O PROEJA foi implantado inicialmente nos seguintes IF: IF RS Campus de Bento Gonçalves; Campus de Porto Alegre, em parceria com o Colégio de Aplicação dessa Universidade; o IF Sul-Rio-Grandense Campus de Pelotas, e Campus de Charqueadas, Campus Sapucaia do Sul, a Escola Técnica de Santa Maria, o IF Farroupilha Campus de São Vicente do Sul, e Campus de Alegrete - Escola Técnica Agrícola, além de escolas da rede estadual e de redes municipais.

Algumas instituições já tinham a experiência com a Educação de Jovens e Adultos, mas o PROEJA estava se revelando como uma proposta desafiadora para as instituições tradicionalmente voltadas para a formação profissional.

Os cursos escolhidos para tal formação em cada um dos IF podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 2: Instituição/Cursos

| INSTITUIÇÃO | CURSOS |
|---------------------------|---|
| BENTO GONÇALVES | Técnico em Comércio |
| SAPUCAIA DO SUL | Técnico de Nível Médio em Processos Administrativos |
| PELOTAS | Técnico de Nível Médio em Montagem e Manutenção de Computadores |
| CHARQUEADAS | Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada |
| CAVG/UFPEL | Técnico de Nível Médio em Vestuário: Modelagem e Confecção |
| CTISM/SM | Instalação e Manutenção Industrial |
| SÃO VICENTE DO SUL | Curso Técnico em Informática |
| EAFA | Técnico Inform., com ênfase em Hardware e Redes, e Técnico com Habilitação em Agroindústria |
| CAVG/UFPEL | Agroindústria Familiar |

Fonte: CAPES/PROEJA – Sistematização de dados /2008

Os cursos oferecidos abrangem eixos temáticos: Informação e Comunicação, Gestão e Negócios, Controle e Processos Industriais, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design.

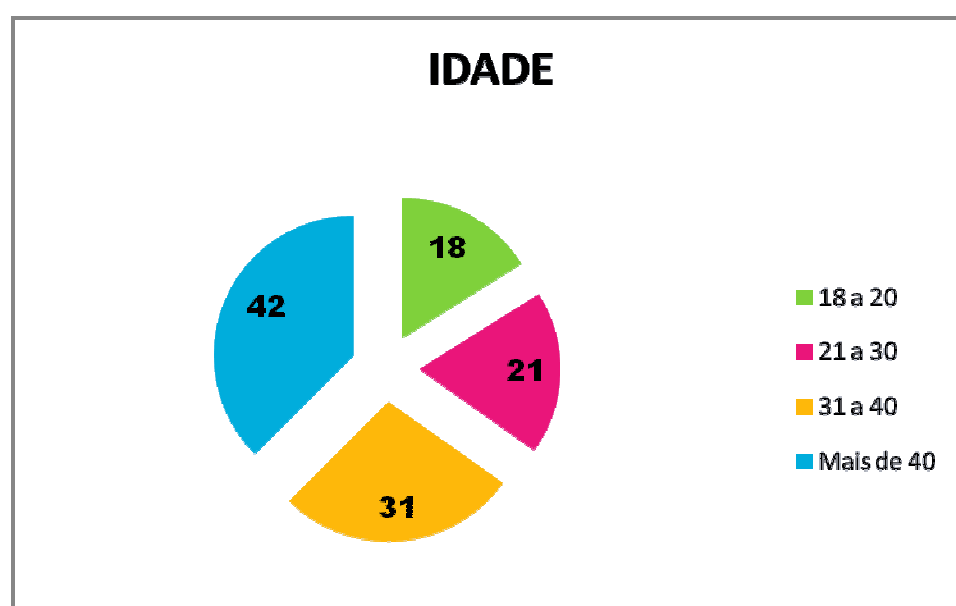
Em algumas instituições, como nos campi de Bento Gonçalves, Sapucaia do Sul, São Vicente do Sul, Santo Augusto e Pelotas, os cursos, tanto técnicos quanto os tecnólogos, não oferecem essa formação para todos os alunos, somente para o PROEJA. No CTISM/Santa Maria, o curso oferecido para a formação em PROEJA é o mesmo oferecido à formação técnica pós-médio, mas o perfil de conclusão é diferente. Na Escola de Alegrete, os dois cursos oferecidos no PROEJA pertencem

ao elenco de cursos ofertados pela escola, tanto em nível superior quanto técnico. Em Charqueadas¹⁵, o curso oferecido no Programa pertence à grade de oferta dos cursos da instituição. Na instituição CAVG, ocorre o mesmo.

A seguir, apresento os dados colhidos e sistematizados pela equipe CAPES/PROEJA. Esses se referem à idade do público dos cursos de PROEJA no Rio Grande do Sul (gráfico 1) e ao nível de escolarização (gráfico 2).

Quanto à idade, os alunos do PROEJA estão assim distribuídos:

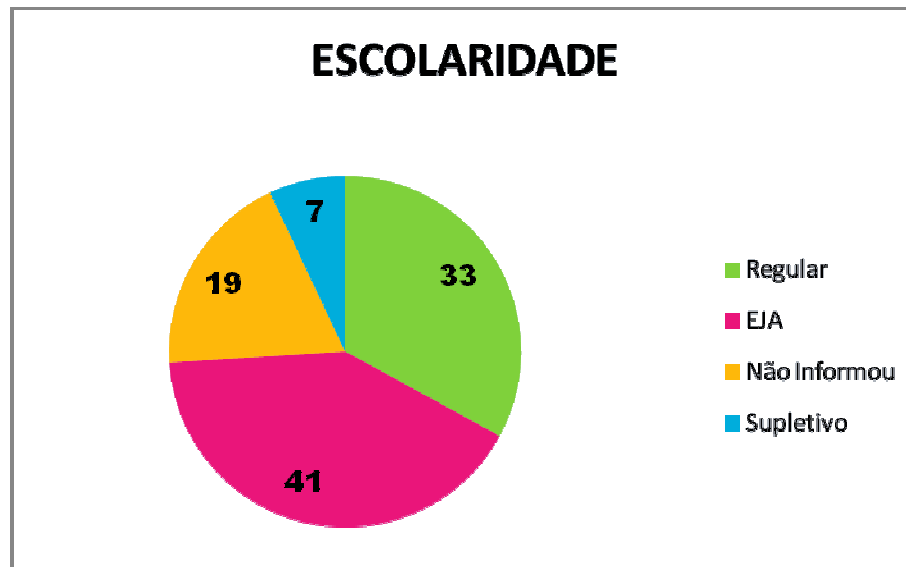
Gráfico 1: Idade dos Alunos PROEJA/RS



Fonte: CAPES/PROEJA – Sistematização de dados /2008

Nota-se, pelo gráfico, que há uma maior incidência de matrículas na faixa etária entre 21 e 30 anos, representando 42% .

¹⁵ Vou apresentar maior detalhamento no item “A instituição de ensino”, visto ser a instituição que eu estou pesquisando.

Gráfico 2: Escolaridade de Alunos PROEJA/RS

Fonte: CAPES/PROEJA – Sistematização de dados /2008

Outro ponto encontrado entre as turmas pesquisadas refere-se ao tipo de curso frequentado. Os dados obtidos na pesquisa revelam que, nesse quesito, a maioria – 41% dos estudantes – vem de cursos de EJA.

6 O LOCUS DA PESQUISA

Antes da análise das informações, faço uma apresentação do município e da instituição tomados como *locus* desta pesquisa. A seguir, procedo a um resgate histórico da instituição de educação. Busco situar o leitor no ambiente em que os sujeitos interagem e convivem.

Apresento, no próximo tópico, as características do município. Primeiramente, a realidade educacional e econômica do município. Em seguida, as peculiaridades da instalação da escola e as concepções de ensino, e o que fizeram para o acolhimento dos sujeitos do PROEJA. Os dados desenvolvidos no tópico foram obtidos através de consulta junto ao INEP, IBGE e Prefeitura Municipal de Charqueadas.

6.1 Características do município¹⁶

Figura 1: Localização do Município de Charqueadas



Fonte: <http://www.charqueadas.rs.gov.br>

O município de Charqueadas está localizado a 56 km de Porto Alegre. Tem uma população de 33.621 habitantes, e a sua área é de 214,80 km², sendo maior a área rural do que a urbana. O município foi emancipado em 1982. Sua economia é baseada na indústria, e a atividade predominante é a transformação de aço, sendo a maioria da população operária. A renda familiar da maioria da população é de até três salários mínimos, e o grau de escolaridade que predomina é o ensino fundamental incompleto. A taxa de desemprego está estimada em 14,7% (FEE-RMPA, Abril/05).

¹⁶Esse item foi desenvolvido tendo como fonte de pesquisa o site www.charqueadas.rs.gov.br – acessado em 04/06/08. E a partir de dados extraídos do Plano de Curso CNCT – PROEJA – INFORMÁTICA – CHARQUEADAS.

Segundo os dados do IBGE/2000, no município de Charqueadas, do total de pessoas com 10 ou mais de idade, 5,69% não possuem instrução ou possuem menos de um ano de estudo; 55,22% possuem de 1 a 7; 20,29% possuem de 8 a 10; 15,23% possuem de 11 a 14 anos, e 20% possuem 15 ou mais anos de estudo.

A população jovem do município representa 40% da população (Censo Demográfico 2000 – IBGE), e a cidade não tem muitas alternativas de lazer e esporte. As taxas de evasão e repetência no município são elevadas: por volta de 4,5% de abandono e 18% de reprovação no ensino fundamental, e 20,4% de abandono e 13,9% de reprovação no ensino médio.

A partir da extração de carvão, surgem as principais empresas, cada uma representando um segmento: COPELMI (mineradora extrativista), TRACTABEL (usina termelétrica), GNK do Brasil, entre outras, e Aços Finos Piratini, que deu origem ao ciclo da siderurgia e à implantação do polo metal-mecânico. As atividades econômicas modificaram a vida na região. A inauguração da siderúrgica de aços especiais, a Aços Finos Piratini, hoje pertencente ao Grupo Gerdau, representou um forte dinamismo para o município, pois, além da absorção da mão de obra, atraiu outras empresas para Charqueadas, a maioria do ramo metal-mecânico.

Segundo dados fornecidos pelo IBGE (2005), no município de Charqueadas, é na indústria de transformação que se encontra um maior número de postos de trabalho de pessoas assalariadas. O setor de comércio e serviços é o que detém o maior número de estabelecimentos, mas não o de pessoas assalariadas. Isso demonstra que a indústria é muito importante no desenvolvimento econômico da região.

Quanto à oferta de ensino do município, há 17 escolas de Nível Fundamental, sendo assim distribuídas: municipais - dez (oito urbanas e duas rurais); estaduais - sete (seis urbanas, uma rural); particular - uma (urbana). No Ensino Médio, a cidade conta com duas escolas estaduais, duas escolas particulares, e uma federal, também urbana. No ensino técnico, o município conta com uma escola federal e duas particulares.

A modalidade de Educação para Jovens e Adultos é oferecida em duas escolas da rede estadual que oferecem a modalidade no nível fundamental, e uma é um NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Há também essa modalidade de ensino em uma escola particular.

Na EJA, nível médio, é crescente o número das matrículas, considerando-se o período de 2000 a 2008. Na rede pública, inversamente ao que vem acontecendo na

rede privada, há um crescimento de mais de 65%, até o ano de 2006. Nos anos de 2007 e 2008, há uma significativa diminuição dos índices de matrículas.

Tabela 1: Evolução das Matrículas EJA Nível Médio/2000 a 2008 Charqueadas

| EJA | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Estadual | 139 | 149 | 314 | 642 | 878 | 924 | 938 | 489 | 495 |
| Privado | 361 | 348 | 251 | 177 | 108 | 71 | 40 | 38 | 45 |
| Federal | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40* | 25* |
| Total | 500 | 497 | 565 | 819 | 986 | 995 | 978 | 567 | 565 |

* Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos
Fonte: INEP/MEC

A etapa EJA integrada à educação profissional de nível médio, que passou a ser computada no Censo Escolar 2007, teve um aumento de 53,3% em 2008 (5.192 matrículas a mais) (INEP/MEC 2008).

No ensino médio da rede pública estadual do município, podemos observar que há um crescimento de 26% durante o período de seis anos. E também ocorreu uma queda nas matrículas na rede privada. Durante o período analisado, especialmente nos anos de 2006 a 2008, há um decréscimo nas matrículas na rede estadual, mas a causa desse fator pode ser explicada, em parte, pela instalação da escola técnica federal em 2006 no município.

Tabela 2: Evolução das Matrículas no Ensino Médio de 2000 a 2008 Charqueadas

| Ensino Médio | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Estadual | 1.076 | 1.243 | 1.400 | 1.228 | 1.647 | 1.418 | 1.447 | 1.180 | 1058 |
| Municipal | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Privado | 293 | 242 | 243 | 234 | 39 | 245 | 257 | 204 | 191 |
| Federal | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 92 | 244 |
| Matrícula Total | 1.369 | 1.485 | 1.643 | 1.462 | 1.886 | 1.663 | 1.704 | 1.476 | 1.493 |

Fonte: INEP/MEC

Dados do INEP revelam que houve uma redução de matrículas, nessa modalidade de ensino, em todo o país. Em relação a 2006, houve queda de 6% nas matrículas do ensino médio, constatando-se as maiores reduções na rede privada (INEP/MEC 2008).

O acesso ao Ensino Médio ainda é reduzido, e grande parte da população brasileira não concluiu esse nível de escolaridade. No Brasil, conforme pesquisa do

IBGE, em 2006, 47,7% da população na faixa etária entre 15 e 17 anos frequentavam o ensino médio. No RS, esse percentual era de 52,8%. (ATLAS SOCIOECONOMICO/RS, 2008).

Vale salientar que, de acordo com dados da PNAD de 2006, o Brasil tinha 10.425 milhões de jovens entre 15 e 17 anos. Desses, apenas 4.973 milhões frequentavam o ensino médio, enquanto 3.548 milhões permaneciam no ensino fundamental. Avaliando esses números, ainda aproximadamente 18% (1.904 milhões) dos jovens que deveriam estar estudando estavam fora da escola.

Outros fatores podem ter colaborado para esse decréscimo nas matrículas, como a qualidade do ensino médio oferecido, o ensino médio sem sentido para os jovens, as taxas de aprovação, reprovação e evasão. Dados do Inep (2006, 2008) sobre esses indicadores revelam que os dados são menos favoráveis no ensino médio em relação ao fundamental. Embora tenha havido uma pequena ampliação em relação ao ano de 2005, observa-se que a taxa de aprovação não apresenta mudanças muito significativas nos últimos dez anos: entre 1997 e 2007, há uma ligeira queda no percentual de aprovação: 2,3%. Aqui no Sul, a taxa de reprovação foi de 14,5%, enquanto no Brasil foi de 10,5% (KRAWCZYK, 2009 p.46/47).

Segundo Corbucci (2009), a diminuição das matrículas no ensino médio regular, ocorrida pela primeira vez em 2005 em âmbito nacional, deriva de um conjunto de fatores, sendo que alguns podem ser considerados positivos: o aumento do contingente de pessoas na faixa de 18 a 24 anos que frequentavam cursos superiores e a consequente redução do número de matriculados no ensino médio nessa faixa etária. E dentre os negativos está a maior procura pela modalidade EJA, ainda que a busca por essa modalidade tenha sido em proporção menor que o arrefecimento das matrículas no ensino regular. “Tendo em vista ser elevada a defasagem idade-série, tem-se expandido de forma mais acentuada a educação de jovens e adultos” (CORBUCCI, 2009 p.16).

Quanto ao ensino técnico, o município possui uma escola da rede estadual, que oferece curso de Química, e outra que realiza o curso de Magistério no Sistema Federal – IF, oferecendo também cursos como: Mecatrônica, Informática e Construção Civil e Gestão. A rede privada de ensino tem duas escolas com formação em Gestão, Meio Ambiente, Saúde, Indústria, Informática. São oferecidos cursos de Eletrônica, Informática, Enfermagem, Contabilidade, Secretariado, Segurança no Trabalho, Eletromecânica, Gestão de Políticas: Ambientais, Empresarial, Finanças, Marketing e Gestão da Produção Industrial.

Tabela 3: Evolução das Matrículas na Educação Profissional

| Educação Profissional | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005** | 2006 | 2007 | 2008 |
|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|-------------|-------------|
| Estadual | 1243 | 1400 | 1228 | 1647 | 117 | 111 | 154 | 139 |
| Privada | 242 | 243 | 234 | 239 | 633 | 609 | 586 | 575 |
| Federal | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 40* | 269 |
| Total | 1485 | 1643 | 1462 | 189 | 750 | 720 | 740 | 983 |

Fonte: INEP/MEC

* Educação profissional/Integrada à Educação de Jovens e Adultos

**Opção das escolas em oferecer somente o ensino pós-médio.

Maior demanda para a rede privada.

Esses dados foram apresentados com o objetivo de sinalizar a mudança dos índices de matrículas na EJA, educação profissional e ensino médio ocorrida após a implantação do Campus Charqueadas - uma instituição pertencente a uma rede centenária de educação, que em pouco mais de dois anos nessa cidade já representa 50% das matrículas do ensino técnico e 25% das matrículas do ensino médio, quando comparada à rede estadual.

Passo a apresentar no próximo item essa instituição.

6.2 A instituição de ensino estudada¹⁷

O IF Sul-Rio-Grandense é uma instituição de excelência e tradição, que tem como atrativo a qualidade do ensino. Iniciou as suas atividades no município oferecendo um curso de PROEJA.

A instituição é vinculada ao Ministério da Educação e pertence à rede federal de educação, possuindo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Tinha como objetivo inicial promover o ensino profissional primário gratuito, destinado “às classes desfavorecidas”. Sua atuação ampliou-se na área do ensino profissional ao longo dos anos, e atualmente é reconhecida pelo oferecimento de cursos técnicos de nível médio, que constituem sua base de modelo institucional e pedagógico, em diferentes eixos ocupacionais. Oferece cursos em nível de graduação, formação de professores, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além dos cursos profissionalizantes.

¹⁷ Esse item foi desenvolvido tendo como fonte de consulta alguns folhetos do CEFET de Charqueadas e também consultando o site www.cefetr.br/memorial. Acesso em 04.06.08.

**Figura 2: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
Campus Charqueadas**



Fonte: <http://www.ifsul.edu.br>

Os CEFETs surgiram em 1978, com a Lei 6.545/78, que dispôs sobre a transformação das escolas técnicas de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Centros. Em 1999, além desses, foram criados os CEFETs da Bahia e do Maranhão. O objetivo desses centros era o de ofertar, em uma mesma instituição, cursos profissionais, em diferentes graus e níveis de ensino, em estreita integração e articulação com o sistema produtivo.

Em 7 de julho de 1917, data do aniversário de Pelotas, foi criada a *Escola de Artes e Offícios* por iniciativa da diretoria da *Bibliotheca Pública Pelotense*. A escola teve seu prédio construído através de doações da comunidade. O terreno foi doado pela Intendência Municipal e localiza-se na Praça Vinte de Setembro. Em 1999, ocorreu a transformação da Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL) em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFET-RS, o que possibilitou a oferta de cursos superiores e de pós-graduação, abrindo espaço para projetos de pesquisa e convênios, com foco nos avanços tecnológicos.

No ano de 2006, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação SETEC/MEC, Eliezer Pacheco, inaugurou, oficialmente, a primeira escola técnica federal do município de Charqueadas. A instituição era uma Unidade de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFET. A instalação da escola faz parte do Programa de Expansão da Rede Federal

de Educação Profissional e Tecnológica do MEC¹⁸, lançado em 2005.

A criação de novas Unidades de¹⁹ Ensino Descentralizadas pautou-se por importantes objetivos, como: elevação da oferta de matrículas; interiorização da rede; criação de instituições em estados até então não atendidos pela rede federal, entre outros. Coube ao IF Sul-Rio-Grandense Pelotas implantar, em 2006-2007, duas novas unidades de ensino, uma no município de Charqueadas e outra em Passo Fundo. Merece citação o critério que definiu a localização das novas unidades, com base na identificação de cidades-polos como mesorregiões.

De acordo com Pereira (2006),

esse caminho aprofundará a contribuição da rede federal ao desenvolvimento socioeconômico de diversas regiões, permitindo o acolhimento de um público historicamente posto à margem de políticas de formação profissional, entre outros benefícios, o que, sem dúvida, contribuirá para uma mais justa ordenação do território brasileiro a partir da inclusão de regiões há tempo excluídas das políticas públicas em Educação Profissional e Tecnológica (PEREIRA, p. 1).

A alteração de Centros Federais de Educação para Institutos Federais também faz parte do plano de expansão da rede. Criados em dezembro de 2008, os IF são resultado do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica iniciados em abril de 2005. Até o fim de 2010, serão construídas 214 escolas, além das 140 existentes. Cada estado contará com pelo menos um instituto. Assim, a oferta de vagas na rede federal subirá de 215 mil para 500 mil até 2010. Os institutos serão instituições de educação básica, profissional e superior distribuídas por vários campi. Especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, também terão forte inserção na área de pesquisa e extensão. As novas unidades serão constituídas a partir da integração dos centros federais de educação tecnológica (Cefets) e das escolas técnicas e agrotécnicas federais.

De acordo com o Ministério, há, na região de Charqueadas, grande procura por profissionais e quadros técnicos de nível médio para empresas dos setores

¹⁸ Estão em funcionamento, em todo o país, 75 novas escolas técnicas federais. Dessas, 53 integram a primeira fase do plano de expansão da educação profissional e tecnológica, lançado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005.

¹⁹ As outras 22 instituições de ensino fazem parte da segunda fase do plano, apresentado em 2007. Até o fim deste ano, estarão concluídas as 64 escolas da primeira etapa, e as demais 150 (segunda etapa) serão entregues até dezembro de 2010. Estão em funcionamento, no total, 215 instituições.

metalúrgico, mecânico, moveleiro, agroindustrial, têxtil e de alimentos. Para a implantação de uma escola em um município dentro do Programa de Expansão da Rede Federal, esse deve apresentar uma contrapartida. Sendo assim, o município de Charqueadas doou o terreno de 6 hectares ao Governo Federal, onde já estava sendo construída uma escola de Ensino Fundamental. Coube ao IF concluir e ampliar a sua estrutura física.

O Campus de Charqueadas possui uma área construída de 3.585 m² e está localizado no Centro da cidade, próximo ao Parcão. As moradias que ficam perto do prédio são simples, e ainda há uma rua de acesso totalmente sem asfalto. O seu quadro de pessoal docente e administrativo é composto por pessoas muito qualificadas – especialistas, mestres e doutores. A estrutura física conta com salas de aula, laboratórios especializados e oficinas equipadas, biblioteca, auditório e miniauditório. Também foi construído um ginásio de esportes coberto e com quadras poliesportivas.

O Campus iniciou as suas atividades em 2006, sempre com os cursos integrados, ou seja, conforme previsto no artigo 4º, inciso primeiro, do Decreto 5154/04, articulando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio. Ofereceu, desde o início, um Curso Técnico de Nível Médio em Informática na modalidade educação de jovens e adultos - PROEJA. De acordo com o plano de curso da instituição, a opção por esse curso é justificada pelo fato de que a área de Informática está em expansão e as oportunidades de trabalho são crescentes, assim como há a necessidade de qualificação para a ocupação dos cargos.

A seguir, passo a descrever como se deu o processo de concepção dessa escola, do ponto de vista dos agentes escolares, tendo como foco a criação do PROEJA .

6.3 Da escola planejada à escola real

Apresento as opções dos gestores para a escolha da formação e como foi o processo de constituição da escola, do planejamento inicial à escola real, no enfrentamento de iniciar uma nova escola com um novo programa: o desafio do PROEJA. Para esse fim, foi necessária a preparação para o acolhimento desse novo público que viria a frequentar a instituição, o que envolveu estudos de campo e de teorias educacionais, legislação pertinente.

6.4 A chegada: planejamento da escola e definição da concepção de ensino

Para viabilizar a instalação da escola no município de Charqueadas, os gestores foram convidados a participar desse projeto no ano em que se deu a sua implantação. Assim, deveriam pensar na configuração dessa escola, e coube a essa equipe planejar suas propostas para o início de suas atividades letivas:

[...] Eu fui convidado a participar do projeto aqui em Charqueadas em março, o Diretor foi convidado em fevereiro e o projeto havia sido entregue ao MEC em novembro do ano anterior; o projeto original contemplava um curso de mecatrônica (ENTREVISTA GESTOR)²⁰.

De acordo com a LDB, a escola tem autonomia para escolha de seu currículo. Assim, a opção formativa a ser definida pela escola foi construída tendo como princípios balizadores: a demanda formativa da região, por se tratar de uma região com importantes indústrias; a formação em uma área já consolidada no ensino técnico da instituição, pois já existiam parcerias entre o IF e indústrias da região para a formação dos seus empregados; a exigência do MEC para a implantação do projeto na região; o Decreto do PROEJA:

[...] em 2005, quando um grupo de professores e da direção veio até aqui em Charqueadas [...] visitaram outras empresas aqui em Charqueadas, pois o município tem um parque industrial metal-mecânico forte, [...]. Daí então daquele momento que eu não participei, mas naquele momento se distinguiu que área do metal mecânica, principalmente a área da mecatrônica, seria a melhor, [...] aí quando nós chegamos aqui nós, já nos foi passado: olha, pela nossa primeira avaliação a mecatrônica é um curso interessante para a região (Gestor).

No momento em que os gestores eram encaminhados a assumir a nova escola, um novo Decreto foi promulgado. Agora, seria preciso pensar e elaborar as diretrizes que iriam balizar as suas ações ao iniciar uma nova gestão. Era preciso promover a reflexão sistemática através da educação, que articula as questões de significância do contexto cultural e socioeconômico com os conhecimentos sistematizados, integrantes da formação convencional, e unifica os diferentes saberes (populares,

²⁰ Foi adotada essa formatação nas citações de fragmentos de entrevista para o leitor poder diferenciá-las de uma citação bibliográfica.

científicos, filosóficos) necessários à formação humana:

[...] Só que nós também no momento que a gente chegou em 2005, tinha sido lançado o primeiro edital do PROEJA, [...] daí foi uma coisa muito dinâmica, olha, porque tu chegar assim e vamos montar uma escola? Nós temos o dinheiro na conta, e tem lá mais o terreno e o prédio e monta uma escola; como que tu monta uma escola? Que diretriz? [...] Então aonde buscar teus referenciais na tua história, nos teus valores, no que tu acreditas; bom, então tu olha os cenários: o que eu tinha?(Gestor).

No seu depoimento, o gestor realiza uma reflexão observando os resultados decorrentes das mudanças ocorridas na legislação profissional, tendo como ponto de partida o Decreto nº 2208/97. Ele refere que a simples revogação não garantiria a implantação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica:

[...] era esse cenário: em 2005 tinha sido derrubado no final do ano o Decreto 2208, o sequencial [...] e aquela implantação tinha sido traumática para nós, a implantação da LDB, a implantação de Decreto depois no momento político que deu, porque foi nos dito: não, agora é assim, e nós tivemos que deixar aquilo que a gente acreditava, que era o ensino integrado à educação profissional com o ensino médio, para um ensino que nos parecia bom; que legal ensinar só área profissional, mas aquilo não nos bastava; então, claro, vamos apostar no integrado. E, claro, era uma diretriz do Ministério da Educação, mas como claro? Uma coisa é o Ministério da Educação dizer: nós vamos ter o integrado, outra coisa é tu ver isto acontecer; isto não acontece assim, por aquilo me parece que o Decreto 2208 estava enraizado no ensino profissional; apesar de nós não gostarmos, muitas pessoas gostavam; nós, eu digo, eu e os colegas que vieram, mas muitas pessoas gostavam (Gestor).

Como já explicitado anteriormente, as consequências decorridas desses instrumentos legais revelam-se na fala do gestor ao observar as diferenças de concepções existentes em instituições que pertencem à mesma rede de ensino federal. Na época da implantação de novas Unidades de Ensino, havia discussão das propostas educacionais:

[...]. Eu cheguei numa reunião lá no Ministério da Educação e nos mostraram as unidades novas. Nas Unidades só aparecia o ensino subsequente, não tinha o ensino integrado (Gestor).

Essa concepção de formação, expressa na fala do gestor, ao tratar sobre o currículo e a integração entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos técnicos que buscam realizar, mostra-se também em sintonia com os pressupostos contidos nos fundamentos político- pedagógicos do Documento-Base, quando trata da formação:

Isto significa que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores (BRASIL, 2007, p. 46).

Conforme Moura (2007), ao se refletir sobre o trabalho como princípio educativo, há um movimento na busca da integração entre teoria e prática, que visa à superação da divisão entre capital e trabalho. E nesse processo é preciso salientar que o trabalho como princípio educativo não se reduz ao aprender trabalhando ou ao trabalhar aprendendo. É na intencionalidade, que se dá por meio da ação educativa, que será construída a sua formação, na busca de compreender que o trabalho é um direito de todos. É justo que todos trabalhem, mas deve ser exercido na coletividade, pois no trabalho em conjunto a essência humana produz-se e transforma-se. Desse modo, é justo que todos trabalhem e usufruam de seu trabalho, ao contrário do que vem ocorrendo, em que muitos trabalham e poucos usufruem, e outros ainda vivem à margem da sociedade (MOURA, 2007).

6.5 O desafio do PROEJA

É na escola que se aprende “a olhar o mundo e, para isso, é fundamental a dimensão ética. Na escola não só se transmitem normas, valores e direitos, como se aprende a olhá-los, reconhecê-los, criticá-los (GENTILI, 2000).

Através de uma decisão governamental, as escolas da rede federal, que representaram a base da ação de governo, iniciaram a oferta de um ensino que até então era desconhecido para os docentes da educação profissional. O PROEJA colocou-se

como um novo desafio para que as instituições pudessem administrar a escola e implementar a sua proposta de ensino, para assim “universalizar a educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas”(BRASIL, 2007, p. 12).

Havia a obrigatoriedade da oferta desse programa em todos os IF; porém, em cada um configurou-se de acordo com sua própria realidade e capacidade. O gestor relata a surpresa que teve ao saber que teria de trabalhar com o PROEJA e revela as ações que precisaram seguir:

Então, vamos fazer o Proeja? Então, o que era isto daí! Ensinar jovens e adultos, uma coisa que eu vejo hoje é que o ensino profissional estava totalmente distante disto daqui, as pessoas não têm formação para isto, elas têm que ter boa vontade [...] daí a gente foi procurar, mas qual a formação? A gente começou a participar do grupo de estudos lá em Pelotas do pessoal do EMA, que se preparava para o Proeja [...] começamos a fazer uma formação [...] nós tentamos entender a Lei, entender o EJA. Dentro do que a gente conhecesse deste mundo, começamos a visitar as escolas, o pessoal de Sapucaia veio até aqui (Gestor).

O gestor comenta que, no momento em que ingressaram novos docentes com uma formação diferenciada, ele entendeu que aquele era o momento certo para iniciarem com a discussão de novas propostas:

Entrou mais um grupo de pessoas, daí eu acho que isso, sim, isso foi o estopim, foi a questão da bandeira, [...] em Brasília diziam: as unidades vieram para alavancar o desenvolvimento, e a gente acreditou nisso, estamos aqui para alavancar o desenvolvimento, e o que a gente entende como desenvolvimento é que em algum momento você vai fazer coisas novas, quebrar paradigmas, e é das pessoas, porque a pior coisa é a ignorância, tu ignorar as coisas, não ter acesso ao mundo (Gestor).

Diante da concepção de educação formulada pela equipe da escola, que, entre outros aspectos, busca formar o cidadão capaz de transformar a realidade em que vive, é importante também analisar a questão da inserção dos estudantes na instituição e o que seria preciso fazer para acolhê-los.

6.5.1 A preparação para o acolhimento

O Programa do Ministério da Educação - MEC coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC trouxe consigo desafios políticos e pedagógicos, entre eles, como conceber um currículo levando em consideração as especificidades do público da EJA. E não continuar reproduzindo, com a vinda desse público, o dilema sobre o papel da escola de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Nesse sentido, conforme apontado por Santos:

Por sua vez, o caráter aleatório do PROEJA ocorre na compreensão do aluno, da aluna da EJA como figura de desordem em relação à ordem estabelecida pela escola moderna no que diz respeito aos tempos, às aprendizagens e aos processos, conforme as elaborações de Georges Balandier, na compreensão de que há sempre ordem na desordem (SANTOS, 2008, p. 3).

Para acolher o público, os gestores entenderam que naquele momento eles desempenhavam um papel muito importante para as pessoas da região. Nos dizeres do gestor, ele revela que deseja que as pessoas sejam esclarecidas de sua importância na sociedade. E para isso a escola representa um papel importante na conscientização dos sujeitos:

[...] então, eu acho que este também é um papel importante da gente tentar levantar, dar uma sacudida nesta poeira das pessoas e tirar um pouco desta poeira das pessoas para que elas possam seguir; o mundo se encarrega, a vida se encarrega de trilharem seus caminhos e serem felizes, mas tu tem que tirar esta poeira, e esta poeira nos cobre fortemente, nestas regiões no Brasil, neste país de terceiro mundo; vamos para este termo antigo de desenvolvimento, isto é o que estava presente, e aí a gente ficava pensando: o que vamos fazer para melhorar a vida desta gente? Isto seria o que nos moveu no momento (Gestor).

Paulo Freire (1979) afirma que o homem só exercerá um ato comprometido quando ele puder agir e refletir. Os gestores atuaram a partir da realidade que tinham, e buscaram transformar nas suas relações:

[...] claro que tu acaba atingindo mais alguns colegas do que a outros; o quanto tu precisa ser sensível ao aluno. E para alguns colegas, isto poderia parecer que estou agindo como se fosse

pai desse aluno, e não é isto, é achar um meio, um caminho, mas é ser mais do que um ensinador. E a gente chega na frente dos alunos com toda esta carga e dizer que aqui é assim, a gente vai comprar briga com três ou mais colegas, e eles devolvem tipo “alguém nos enxerga”, o aluno olha para ti e diz: “nossa! Esta é a escola que eu sempre quis na minha vida inteira, e agora que eu consegui”; quando alguém te diz isto, se tu és um educador comprometido, então mexe contigo; tudo até então estava no campo dos sonhos e das ideias, das coisas lidas e desejadas, e agora é real!(Gestor).

O gestor tem a consciência de que a sua atuação na elaboração desse curso foi essencial. A partir dele, será dada a sequência no processo de constituição de outros cursos, mas a sua marca terá sido deixada:

[...] claro que hoje já ingressaram outros professores que não estiveram desde o início, e tem um monte de coisas, mas a gente iria saber que alguma coisa ia se dissipar, algumas coisas ficariam enraizadas nas pessoas que começaram, e elas vão tocar adiante, isto a gente tem claro: a escola não será mais a mesma daqui a dois anos. Até o formato do próximo curso será diferente totalmente. [...] O outro curso vai dar outro rumo. E as coisas que a gente viveu neste vão nos servir para modificar a estrutura dessa nova turma (Gestor).

Nos dizeres dos gestores, contando da emoção ao se dirigirem aos alunos pela primeira vez, vê-se o cuidado com que foram planejadas as aulas:

[...] É, eu acho que o que ficou, ficou para estes alunos tudo que se construiu nesses seis meses antes de começar esse onze de setembro; ficou nestes meninos, mas esta turma sempre levará a marca da primeira turma de Proeja. Eles aprenderam determinado conteúdo porque antes disso a gente se reuniu e pensou o que seria melhor para poder atender os alunos; nós estudamos a legislação referente à EJA e os processos educativos, estudamos autores como Paulo Freire, Jamil Cury (coordenadora pedagógica).

Dessa forma, o IF Sul-Rio-Grandense Campus Charqueadas iniciou as suas atividades educacionais com a implantação do PROEJA: “o curso foi, inicialmente, construído de forma coletiva com seis professores e dois gestores; posteriormente à chegada de novos professores e do início das aulas foi avaliado e reformulado” (COSTA et al, 2009, p. 129).

6.5.2 Acolhimento do público: a formação docente

Ao iniciar seu depoimento, o gestor relata que não poderia impor ao grupo de professores as suas ideias. Ele precisava ter, nesse momento, muita cautela, pois correria o risco de não ser compreendido pelo grupo e a proposta de ensino planejada poderia ter fracassado:

Quando optamos pelo Proeja [...] a gente também não pode ser tão, como se diz, inocente [...] vendo a prática de alguns colegas de uma escola tradicional de 65 anos, a gente sabia que se a gente começasse um curso duro ali a coisa iria ser dura; então, para amolecer este coração, iria ser difícil, então a gente [...] queria que as pessoas pensassem e refletissem sobre as suas práticas, que as pessoas entendessem o aluno, que temos que buscar novas metodologias; no mínimo, isto: temos que nos preocupar que o aluno tem o dia a dia dele, com o que ele faz, então começamos pelo Proeja, que o público já era um público, talvez fosse mais deficitário, não sei se seria este o termo mais adequado, do que no ensino formal, talvez, e tentava sensibilizar ao máximo os professores para que entendessem esse público ali, e com certeza nós entendíamos que os nossos outros cursos não seriam tão duros, as pessoas seriam mais ... [...] não vou dizer que a gente não chegou a resultados [...] a gente chega lá no fim com o aluno com o mínimo de conhecimento, bom, mas a gente, para chegar até lá, a gente vai chegar com uma maior sensibilidade muito mais (Gestor).

Arroyo (2006), ao tratar da formação de educadores, parte de outro olhar sobre o ofício do educador, cujo papel é anterior à escola. Mas é nela que se produz, fazendo com que os professores reencontrem-se com outras identidades. Nesse sentido, conforme o autor, para os processos formativos de professores que irão atuar na EJA, devem estar articuladas demandas suscitadas nas realidades dos estudantes.

Para isso, reforça o autor, é necessário que se recorra às temporalidades dos professores, ou seja, sua imagem social, seu papel cultural, suas formas de se relacionar, como adulto, com crianças, adolescentes ou jovens. Enfim, permite-se que aflore e seja assumido o educador que há em cada profissional da escola, reconhecendo nos estudantes os sujeitos de direitos que são.

O próximo testemunho de um dos gestores reflete seu entusiasmo para executar uma proposta inédita dentro do IF, imbuído de seus ideais e princípios para uma educação que valorize o estudante, para assim poder oportunizar a uma pessoa

excluída do sistema de ensino uma educação dentro dos valores e princípios da instituição:

[...] Agora é a chance de fazer alguma coisa, de incluir pessoas; então tá, vamos lá e ver se realmente isto tem fundamento, dá pra pegar o cara lá, que nunca vai entrar na escola, vamos resgatar ele e botar na escola; que a gente vai fazer para transformar esta vida? Aí vão os nossos valores, vamos ser diferentes, vamos levantar esta bandeira; é uma questão de idealismo; acho que qualquer um, neste momento, teria uma bandeira, entenderam, o cara chega assim e diz: olha, a salvação do mundo tá contigo, alguma coisa tu vais fazer (Gestor).

São movimentos que provocaram mudanças e refletiram-se no grupo de trabalho da escola. O grupo de professores dessa escola está em busca da compreensão do significado de ser docente do PROEJA. Nesse sentido, Libâneo (2004) realça a importância do profissionalismo do professor, que se refere “ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (p. 73).

Assim, de acordo com o autor, isso significa que o professor deveria evidenciar algumas características durante a sua prática profissional: “domínio da matéria e dos métodos de ensino, a dedicação ao trabalho, a participação na construção coletiva do projeto pedagógico-curricular, o respeito à cultura de origem dos alunos” (p. 73).

Ao planejarem o curso, os proponentes evidenciaram um cuidado para que a formatação do curso técnico visasse ao atendimento do público-alvo do programa. Buscaram a articulação das diferentes áreas do conhecimento, na perspectiva da formação integrada no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, como se pode constatar na afirmação dos gestores da escola:

Para aproximar as demandas do curso técnico e do público-alvo, foram promovidas diferentes práticas pedagógicas, dentre elas: currículo integrado; construção e avaliação coletiva do curso; atividades extraclasse, aulas temáticas e seminários integrados; visitas técnicas e culturais; fórum permanente de discussão entre professores e alunos; acompanhamento mensal das faltas e conversas sistemáticas com alunos faltosos; busca e distribuição de bolsas para alunos carentes; adequação da escola à realidade e necessidades dos alunos; atendimento de recuperação de aprendizagem fora do horário de aula; encontros semanais dos professores para formação e discussão; constituição de um grupo de pesquisa (BALESTRO, et al, 2009, p. 129).

Para tanto, o grupo realiza semanalmente sessões de estudos, com a finalidade de discutir densamente a legislação, as especificidades da educação de jovens e adultos. Para esses espaços, são levados textos que abordam as temáticas acolhidas pelo programa.

Segundo a supervisora, a partir desses momentos de estudo, algumas mudanças já foram evidenciadas no trabalho pedagógico. Já são observadas alterações na postura do professor. Ele pode ser o principal sujeito de sua própria formação, à medida que for capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica: “os estudos realizados pelo grupo viraram momentos de formação aos docentes e embasaram a elaboração de mais um curso de PROEJA” (COSTA, et al, 2009, p. 130).

6.5.3 O perfil esperado pela Instituição

Segundo o Documento- Base, o programa foi planejado tendo como população-alvo a de EJA. O perfil esperado seriam os sujeitos provenientes dessa modalidade de ensino, ou seja, um público cujo atendimento é historicamente representado por ausências de políticas focadas para o seu atendimento. Para Cabello,

no que diz respeito à educação básica de jovens e adultos no Brasil, pode-se afirmar que predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, acarretando descon continuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis. Por outro lado, a cada dia, aumenta a demanda social por políticas públicas perenes nessa esfera. Tais políticas devem pautar o desenvolvimento de ações baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem estabelecido e que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do adulto em situação de aprendizagem escolar (CABELLO apud MOURA, 1998).

Ao considerarmos o público ao qual o Documento designa a política – o público da EJA – no sentido de contribuir com o seu retorno à escola e assim o conduzir a uma formação profissional, percebemos que as instituições de ensino profissional ainda têm muito a caminhar, pois, conforme avalia Moura (2006, p. 1), não existe linha de ação especificamente voltada para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora algumas dessas instituições tenham muitos jovens e adultos como alunos. Isso ocorre nas instituições que atuam na educação profissional e tecnológica, tanto na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e demais unidades, como nos sistemas estaduais e nas redes nacionais de formação profissional que integram o denominado Sistema “S”.

Para Haddad (2003), garantir aos Jovens e Adultos o acesso à educação é respeitar os direitos humanos. Para o autor:

Historicamente, a educação de jovens e adultos tem sido tratada pelo poder público como política compensatória, de caráter assistencial, e não como um direito humano. No passado recente, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso vetou que esta modalidade fosse beneficiada por uma política universal, ao limitar o seu acesso aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef²¹. Ao mesmo tempo, incentivou uma política compensatória através do Programa Alfabetização Solidária (HADDAD, 2003, p. 1).

A instituição havia se preparado para receber um público diferente, pois historicamente os alunos provenientes da EJA têm sido designados como sujeitos marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Esses sujeitos têm em comum a exclusão do sistema regular de ensino.

²¹ Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009, quando estará funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição. O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que só previa recursos para o ensino fundamental. Os recursos do Fundo destinam-se a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Sua vigência é até 2020, atendendo, a partir do terceiro ano de funcionamento, 47 milhões de alunos. Para que isso ocorra, o aporte do governo federal ao Fundo, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentará para R\$ 3 bilhões em 2008, R\$ 5 bilhões em 2009 e 10% do montante resultando da contribuição de estados e municípios a partir de 2010. Fonte: <www.fnde.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2009.

Os gestores divergem ao se referirem ao fato de o curso ter sido escolhido tendo em mente o público de PROEJA. Um deles relata que existe um grupo que enxerga o público de PROEJA de forma negativa dentro da instituição, e nesse sentido a formação para esse público poderia ser qualquer uma, pois, de qualquer modo, eles não iriam aprender: depois a gente ouviu que o curso de mecatrônica “não é para esta gente”; eu ouvia isto: “eles não vão aprender”, e quanto ao curso de informática eu ouvi: [...] na verdade se escuta e se escutou não só internamente, mas externamente que estes alunos não iriam conseguir.

O gestor salientou que considerou acertada a decisão do curso, considerando o perfil esperado do público de PROEJA:

[...] era mais isto assim, ser Proeja e ser mecatrônica, duas áreas novas [...] a gente entendeu que informática seria o curso, e aí tem outras coisas que passam também depois amadurecendo; depois a gente viu: nós temos que criar um curso; isto foi mais na cara dele, que adultos; estes adultos já têm família, as famílias não irão se deslocar para outra região; têm os filhos, e sair daqui [...] às vezes são filhos adolescentes, já estão acostumados, já estudam, já trabalham aqui, e aí tu vais trabalhar em Porto Alegre? Não vai compensar financeiramente, então isto tem sido também [...] foi uma questão de amadurecimento (Gestor).

A fala do gestor ajuda na compreensão de que uma maior facilidade de acesso e permanência em escolas de reconhecida qualidade, como o IF, favorece uma maior aproximação com as oportunidades que o ensino técnico oferece. É uma outra alternativa para os trabalhadores, sendo que muitos não possuem condições financeiras para a continuidade de seus estudos.. Assim, uma educação técnica oferecida gratuitamente pelo IF pode aumentar suas chances de inserção no mundo do trabalho.

6.5.4 A divulgação

Durante esse período, tornou-se necessário realizar a divulgação da instituição ao público para o qual o curso seria desenvolvido, para posteriormente ocorrer o sorteio das vagas oferecidas, oportunizando o ingresso de alunos que já possuíam o ensino médio completo – objeto de meu estudo.

O gestor explica que precisaram utilizar diversos meios para divulgar o curso e a Instituição. Realizaram diversas ações: primeiramente, recorreram à divulgação nas escolas do município, ofereceram e realizaram cursos de qualificação, visitaram associações de bairros, sindicatos, comércio local, e recorreram até ao carro de som:

[...]A gente não sabia, e muita gente ainda não conhece o Cefet; é que antes tinha uma escola de formação inicial e continuada de cursos profissionais aqui, mas uma coisa assim: eu vivi sempre em Pelotas; então, lá tinha uma escola que chegou a ter quase dez mil alunos, com o ensino profissional bom, que todo mundo conhecia na cidade, e tinha uma Universidade Federal reconhecida, então [...]eu não tinha esta noção quando eu vim para Charqueadas, eu dizia o ensino é federal, e [...]as pessoas entendiam polícia federal? Vai me prender? E isto me chocava, assim, e a gente teve que aprender; também tem outra questão de como é essa região, e como é que ela nos vê (Gestor).

O entrevistado realiza um retrospecto de como foi difícil conhecer a cidade e ser conhecido. Conta que precisou, além de tudo, convencer a unidade sede em Pelotas de que iria dar tudo certo ali naquele novo local:

[...] nós colocamos no cartaz que era uma escola de ensino público e gratuito, pois a gente precisava convencer Pelotas que aqui daria certo, porque lá eles não precisam disso [...] então é complicado, tu não bates nas costas do cara, aqui não tem um lugar para tomar cafezinho, lá em Pelotas tu tens um local para tomar cafezinho, que as pessoas vão e conversam, assim como a esquina democrática; então tu tens que buscar os espaços da cidade e tu tens que descobrir a cidade, perguntar para eles como é que vive esta gente, o que é legal, o que não é legal; é uma cidade que tem cinco presídios: como se vive? Numa cidade que tem uma empresa que é multinacional aqui, aí tu vê que contraste, é uma cidade que tem um núcleo bom, tem a vila Piratini, tem casas boas, mas ainda é uma cidade de mineradores que saíram de dentro das minas e alguns morreram nas minas; para mim eles saíram de dentro das minas diretamente para os fornos lá da Gerdau. Olha, quantas coisas tu tens que levar em consideração, tu tens que quebrar e construir isso, é o vem por trás, nós não somos e não queremos ser uma ilha, mas claro que a gente às vezes é uma ilha (Gestor).

O mesmo entrevistado descreveu o que foi preciso fazer para se tornarem conhecidos em tão pouco tempo:

[...] Uma das primeiras ações também o que a gente fez para que ela seja reconhecida, e isso era uma crítica que a gente fazia para Sapucaia do Sul, porque lá eles colocavam o cartaz ensino público e gratuito e a gente dizia: mas tu precisas colocar isto daí? Mas nós tivemos que colocar no nosso cartaz, a gente começou, foi em todas as escolas, fomos à associação de bairro, nós nos metemos em tudo que tinha pra ver se éramos conhecidos, e ainda vamos a todos os lugares.

O grupo responsável pela implantação do PROEJA precisou ir até as escolas de EJA da região para oferecer o curso de qualificação e assim se tornar conhecido:

[...] fomos até o EJA e dizer nós vamos dar curso para vocês, vocês querem curso? Então tá, nós temos professores para dar curso para vocês, e fomos e demos um curso de formação inicial e continuada para o EJA, para que eles conhecessem a escola; ganharam “diplominha”, mas eles tinham que conhecer a escola. Para poder dizer a eles que a escola era deles e que eles viessem.

A fala do gestor revela que ainda precisam conhecer o novo público que estão se preparando para receber. Será necessário considerar a heterogeneidade desse público, quais seus interesses, suas identidades, suas inquietações, necessidades, expectativas em relação à escola; suas habilidades, enfim, suas vivências. Isso se torna de suma importância para a construção de uma proposta pedagógica que considere suas especificidades. É essencial entender quem é esse sujeito para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos sólidos na sua formação, possibilitando a construção de uma intervenção na sua realidade.

6.5.5 Processo seletivo

Como já explicitado anteriormente, a instituição preparou-se para o acolhimento do público realizando diferentes atividades para a divulgação do curso. Agora, é chegada a hora de constatar se suas ações foram produtivas e alcançaram os resultados esperados. É o que nos revela a fala do Gestor a seguir:

Então como tu faz para chegar até estas pessoas, aqui não tem um jornal diário, aqui não tem uma rádio AM; tem uma rádio AM, mas é lá em São Jerônimo. Então, como é que tu avisa as pessoas?

Desse modo, a instituição optou por realizar um sorteio, considerando que esse seria o processo seletivo mais democrático. O gestor explica como foi que tiveram cerca de 700 pessoas para o sorteio:

Nós não imaginávamos que viriam 700 pessoas, houve a divulgação e elas vieram, mas foi isso daí, os professores fizeram as matrículas, a inscrição e já conversavam, quer dizer, era aquilo, nós estávamos num “élan”, todo mundo estava empenhado e aquilo tinha que acontecer. Esta foi a energia que surgiu em Charqueadas, surgiu desta energia boa (Gestor).

Na visão de uma das alunas do curso, o processo seletivo transcorreu como um sorteio público, e ela já tinha ouvido falar que as provas do IF eram muito rigorosas:

[...] a minha cunhada já ouviu falar que todo mundo diz que o IF é muito difícil a prova ou coisa do tipo, que o ensino aqui é mais rigoroso ou coisa assim [...] eu fui ali na praça das bandeiras, na biblioteca pública, e me inscrevi [...] foi um sorteio público no sindicato dos metalúrgicos [...] fui , tinha que tá lá presente, tu ganhava um cartãozinho e tinha que colocar o canhoto, que quando tu pagava eles te davam um canhoto, não adiantava só tu te inscrever, tu tinha que tá ali, ou então um representante pra trazer teu cuponzinho. Tinha que vir alguém aqui te representar ou tu mesmo, eram 700 pessoas inscritas. [...] eram 40 vagas, mas houve bastante desistência logo no início do curso porque eu não fiquei nem entre os 40 e foram sorteadas 40 vagas e mais os suplentes; eu fui a 17ª suplente, aí depois de mim ainda entrou mais duas meninas (aluna 7).

De acordo com a coordenadora do curso, foram sorteadas 70 pessoas para participarem do PROEJA. A cada novo processo seletivo, é aberto um edital, e nele serão definidos os mecanismos: sorteio, provas, entrevistas. São classificados os candidatos para o número de vagas existentes, e os suplentes são chamados na sequência das desistências ocorridas. “Mas é um suplente do mesmo processo seletivo, nós não podemos abrir um novo processo seletivo para suprir aquelas vagas”.

Quanto à oferta de vagas para a seleção dos estudantes, o Documento-Base afirma:

Os cursos deverão ser gratuitos e de acesso universal segundo os critérios do Programa. A instituição proponente responsabilizar-se-á pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. As vagas deverão ser ofertadas

na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democracia ao acesso (BRASIL, 2007, p. 59).

O Documento é abrangente, deixando as instituições livres para realizarem o processo seletivo que melhor se assemelha com seus princípios, ideais e valores formativos. Através de uma consulta à *web*, visitando sites que divulgam eventos relacionados às instituições que oferecem cursos de PROEJA, pude constatar que a forma de ingresso nessas instituições é muito diversificada, assim como está descrito no Documento-Base.

Entretanto, um estudo realizado por Moura (2006) a respeito das possibilidades de ingresso para os filhos da classe trabalhadora em algumas das instituições federais diz: “tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência para ingresso é muito elevada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda”. O autor trata, nesse estudo, da relevância de o sistema federal acolher o programa, mas é preciso que se tenha “clareza acerca de suas possibilidades assim como das suas limitações”. Ele também salienta que os sistemas federais, estaduais e municipais devem ampliar seu campo de atuação e interagir, “a fim de buscar a integração entre o ensino médio, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos com vistas à construção de um novo campo educacional”(p. 10).

Assim, o processo seletivo poderá servir tanto para incluir ou excluir as pessoas. As instituições federais trazem consigo, ao longo de seu desenvolvimento, um caráter elitista, como vimos na fala da aluna, anteriormente, ao se referir às provas, dizendo que essas eram muitos difíceis.

De certa forma, o PROEJA entra no espaço institucional das escolas federais exigindo uma mudança das práticas dessas instituições, e será preciso repensá-las. Não estariam seus métodos de seleção, desde as origens, a serviço da manutenção dos excluídos necessários? Algumas falas do gestor a respeito:

[...] tanto é que o sorteio nós fomos penalizados juridicamente; o juiz entendeu que sorteio não pode fazer, tu estás sorteando, então como é que tu estás selecionando as pessoas? Sorteando. O promotor foi lá e disse não, e aí inviabilizou todo o sorteio no Cefet. Não sei, talvez ele tivesse melhores soluções para isso, então até hoje eu falava na reunião: a gente

pode pensar a coisa certa, mas fazer a coisa certa é muito mais difícil, e como é difícil (Gestor).

Em outro fragmento da entrevista, ressalta a sua nova compreensão a respeito do processo de seleção:

[...] O que acontece, uma escola que faz um processo seletivo ela, vamos dizer assim, ela é eletiva, vai entrar quem nesta escola. Claro, a gente vai olhar para a região de Charqueadas, não é uma região tão rica assim que só entre o filho daquele que pode mais, não, mas é claro que entrará muito mais aquele que tem maiores condições, então tu já tens outro público diferentemente do EJA. A gente quer retornar isto agora com a mudança no processo seletivo, a gente quer retornar aquela massa que está fora, que está sem acesso.

[...] independente de o juiz ter dito se era legal ou não, nós já tínhamos pensado em outra forma. Na verdade, o juiz só nos ajudou a decidir por outro processo seletivo (Gestor).

Conforme a coordenadora do curso, esse novo processo seletivo deu-se de maneira que fosse atribuída pontuação aos candidatos. Por exemplo: o candidato que não tivesse ensino médio pontuaria mais; o candidato que tivesse menor rendimento econômico pontuaria mais; o candidato afastado há mais tempo da escola também pontuaria mais. Mas “nada seria impeditivo para que um candidato que tivesse o ensino médio e alguma das condições acima ingressasse no PROEJA”.

6.5.6 A entrada de alunos com o ensino médio

Na montagem dessa turma, e no primeiro contato com os alunos, uma particularidade foi constatada: a maioria deles já possuía o ensino médio concluído. A coordenadora do curso ressalta que a posição da instituição está embasada legalmente pela LDB e por sua organização didática. Em questionamento feito informalmente a uma representante do MEC a esse respeito, foi obtido como resposta: “a educação é um direito de todos”. Os gestores, ao se depararem com essa situação inusitada, não souberam como lidar com ela, e sua atitude foi de aceitação:

[...] Eles tinham mais do que era exigido.

O curso era no mínimo para quem tinha a oitava série, e isto eles tinham, então eu não podia

dizer para o cara: tu já tem o ensino médio, então tu não vai fazer.

Não tínhamos como saber, mas mesmo assim não impedimos as pessoas que já possuíam o ensino médio de ingressar no curso (Gestor /Coordenação Pedagógica).

A coordenadora relata a posição da instituição para não impedir o ingresso de pessoas com escolaridade superior ao exigido pelo Programa: nós não temos como proibir as pessoas para retroceder em sua escolarização, eu não posso impedir o aluno que tenha o segundo grau de estudar aqui no segundo grau, é ilegal. Ela salientou que não existem instrumentos legais para verificar se realmente o aluno afirmar possuir determinada escolarização, como, por exemplo, somente o ensino fundamental: que documentos a escola solicita para realizar a matrícula? Uma pessoa que já possui graduação fez ou não ensino fundamental?.

Logo me reportei ao Documento-Base, e, num primeiro olhar, parece que temos que considerar os dizeres dos gestores. A princípio, eles estão em consonância com o Documento:

- a) ter o ensino fundamental concluído;
- b) ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000, p. 59).

Esse poderia ser um dos fatores determinantes para que a escola apenas aceitasse a ordem de sorteio e dos suplentes, e realizasse as matrículas a fim de cumprir o Decreto. E assim não seria necessário buscar outros alunos, com o perfil desejado a esse curso. Desse modo, a falta de critérios na seleção, a pressa em divulgar a instituição e o prazo estabelecido para o início das aulas levaram os gestores a aceitarem a ‘turma’, tal como se encontrava configurada.

Outro aspecto merece um questionamento: se esses alunos já possuem o ensino médio completo, estão cursando novamente todos os componentes nos quais já foram certificados? E o fato de os alunos já possuírem o ensino médio foi decisivo para que os alunos conseguissem concluir o curso? Na legislação pertinente à educação, a LDB estabelece, no artigo 24: aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

Nesse sentido, como a instituição não confere a esses estudantes a dispensa de componentes já cursados com êxito? Segundo a instituição, estão embasados para tal determinação na sua organização didática.

A organização didática da instituição prevê, no artigo 66: o aproveitamento de

estudos das disciplinas da base nacional comum de portadores de certificações de disciplinas de Ensino Médio, por via regular, por Exame Supletivo ou similar e pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) será feito mediante a comprovação da conclusão dessa fase de estudos. *Parágrafo único*: - É vedado o aproveitamento de estudos do ensino médio para a educação técnica de nível médio forma integrada.

Segundo a explicação da coordenadora do curso, os cursos são outros, não faria sentido, visto que são cursos diferentes. O curso integrado prevê contextualização entre as disciplinas da cultura geral e da profissional, e os componentes cursados na outra modalidade de ensino médio não previam tal contextualização.

Quando fui esclarecer junto aos alunos se o fato de já terem o ensino médio teria de alguma maneira contribuído para sua permanência no curso ou até mesmo facilitado sua conclusão, eles responderam:

[...] não tem relação, qualquer um poderia fazer, qualquer um poderia correr atrás para conseguir, pois se entrar aqui é porque é só mais um complemento (aluna4).

[...] eu acho que se a pessoa não tivesse o ensino médio ia conseguir (aluno 11).

[...] muito pelo contrário, o ensino médio que eu tive foi muito diferente do que eu tive aqui, eu aprendi muito mais com esta maneira do que antes, quando eu tive aula no ensino médio e fiz o magistério (aluna 10).

[...] eu fiz um supletivo, eu passei por EJA, eu passei por coisas que eu não tinha; as matérias são diferentes do que a gente tá trabalhando agora (aluno 9).

[...] curso novo que não tinha aqui, e isto foi muito diferente (aluno 1).

[...] muito pouco, eu estudei em uma escola, eu fiz o curso de química e era meio fraco; eu consegui tirar uma nota máxima em português, rendeu muito; claro, eu já tinha o ensino médio, mas aqui eu consegui vê coisas que vinha na minha cabeça e eu não entendia como que aquilo tinha sido dado, aqui eu consegui bem mais (aluna 10).

[...] eu tava há 26 anos fora da escola; eu fiz desenho mecânico, fiz contabilidade e desisti, e aí, com 30 anos, fiz o supletivo, aquelas provas, mas o supletivo é aquilo, loteria; era outra coisa naquela época, praticamente pouco que eu me lembrava das matérias na época (aluno 11).

As suas falas revelam que os estudantes, apesar de já terem concluído o ensino médio, não aprenderam o que tinham que aprender e estão em busca do seu direito.

Mas se avaliarmos que o Documento-Base recomenda que a oferta de cursos tenha como meta a elevação da escolaridade, os dados podem ser vistos como uma distorção em relação à recomendação do PROEJA.

A pesquisa realizada sobre o nível de escolaridade em quatro cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio na modalidade EJA, ministrados no estado do Rio Grande do Norte, já revela essa realidade dos estudantes inscritos nos 4 cursos:

No Curso de Controle Ambiental, 82% das vagas foram preenchidas por pessoas que ou haviam concluído ou estavam cursando o ensino médio. No Curso de Edificações, esse percentual chegou a 97,5%; no Técnico em Enfermagem, atingiu 93,3%; e no Curso Técnico em Informática, 75%. É importante registrar ainda que havia um percentual de alunos com o ensino médio profissionalizante completo (8,3%, em Informática, e 2,5%, em Edificações) ou com o ensino superior incompleto (4,2%, em Informática) (MOURA, 2007, p. 32).

Conforme os objetivos do Programa, as vagas deveriam ser designadas aos sujeitos que não concluíram a educação básica. Fica evidente que grande parte desse índice de alunos com ensino médio nos cursos de PROEJA ocorre em razão do processo de seleção. “Esse procedimento revela a prática da inclusão excludente, já que são excluídos, via processo de seleção com vistas ao ingresso, os sujeitos que integram o público prioritário do Programa, precisamente, por estarem em condições mais adversas do ponto de vista do acesso à educação escolar” (p. 32).

Ou seja, os indivíduos que já concluíram o ensino médio tiveram mais chances educacionais do que aqueles que só concluíram o ensino fundamental. Então, como fazer? Buscar mecanismos de que algumas instituições têm se valido para proibir o acesso de estudantes com ensino médio? Ou buscar mecanismos mais adequados para o ingresso do público que ainda não atingiu essa escolarização?

A instituição pesquisada acolheu estes estudantes: os alunos com ensino médio concluído. Como já explicado anteriormente, o processo seletivo deu-se através de um sorteio público, mas, mesmo assim, a instituição havia se preparado para receber esses alunos.

6.5.7 Após o ingresso

Em setembro do ano de 2006, no Campus Charqueadas, iniciaram as duas turmas de PROEJA, com vinte alunos cada. Mas, logo no início do curso, ocorreram muitas desistências. Afirmo isso embasada em dados observados e relatados pelos alunos, e em dados obtidos através da pesquisa CAPES/ PROEJA. Houve uma desistência de 50%. Os motivos apresentados para justificar a evasão dos alunos são: dificuldade financeira; o transporte coletivo (valor da passagem e acesso); problemas familiares e no trabalho; problemas de saúde (pessoal ou familiar); horário de aula incompatível com o de trabalho; desconhecimento da realidade do curso; falta de tempo. A evasão desse expressivo número de alunos representou a constituição de uma nova turma de alunos.

O gestor explicou que precisavam fazer alguma coisa para quebrar a distância inicial:

[...] a primeira aula que a gente teve com eles foi muito legal, todo mundo tava engasgado [...] tinha o professor de educação física, e ele me disse: vou fazer um trabalho [...] e aí ele começou devagar, mas deu certo; aí começaram a chorar, e aquilo me marcou bastante.

Aqui, o gestor relatou que considerava muito significativo o movimento que haviam realizado junto aos professores da escola para sensibilizá-los, no acolhimento a esse novo público que estava chegando à instituição:

— ali acho que conseguimos a questão do coração (Gestor).

Aqui, os gestores relatam que não compreenderam, logo no início, porque esses alunos queriam usar o uniforme da instituição:

[...] e os nossos pedem uniforme, e eu não conseguia entender porque esses alunos querem o uniforme, afinal de contas é justamente a escola que já nasce sem que tenha que ter uniforme, e que os alunos estão pedindo? Sim, e aí um colega me disse: isto os identifica com a escola, eles querem sair na rua e as pessoas verem que eles são dali, e só se eles tiverem uma camiseta branca com um letreiro luminoso escrito Cefet que vai dizer que eles

são daqui, então por isso que eles querem o uniforme. Até com outro sentido do uniforme, a uniformização vista como pertencente a algum lugar, como status; é legal, a cidade tem a gincana, e eles se identificam como deste ou daquele grupo; eles compram uma camiseta da gincana no início do ano e eles usam todo o ano; na cidade a gente vai ver, as camisetas são deste ano e de anos anteriores, então esta coisa de ter uniforme [...] é significar que tu faz parte de um grupo (Gestores).

Os gestores relatam a surpresa que tiveram quando os alunos dessa turma não queriam mais ser chamados de PROEJA. Esse fato ocorreu quando ingressaram os alunos do curso técnico em mecânica:

[...] um ano de curso eles não queriam mais ser chamados de PROEJA. Eles mesmos chegaram, e a gente disse: não, a gente os chamava de: "os meninos do Proeja", e para nós isto era significativo, e era e é. Chamá-los de Proeja é importante para esta instituição, confere a eles uma outra cara; os professores eles têm uma bandeira viva, então tudo aquilo que a gente sonhou está ali naquela turma; é tudo aquilo que a gente pensou, estudou, tá ali, é presente, é real. Só que quando entraram os alunos do curso de mecânica, aí depois eles queriam ser chamados de técnico de informática e não mais de Proeja. Eu nunca deixei de chamá-los de Proeja e disse: não, para mim vocês são, eu não estou desmerecendo ninguém, eu acho que se eu deixar de chamá-los de Proeja eu vou desmerecer (Gestor, Coordenadora Pedagógica).

Na visão do gestor, a escola tem um significado diferente para os alunos de PROEJA. Ele considera que a estrutura da escola oferece um diferencial para esses alunos, ao dizer:

Isto é muito legal, dá certo status fazer; ah, não, naquela escola tem ônibus, tem carro, naquela escola o diretor tem uma sala para ele; então, quer dizer, em minha opinião, adquire um significado, é uma escola diferente, e nós queremos dizer: isto mesmo, é uma escola diferente, vamos transformar todas as escolas.

6.6 Os sujeitos

Até aqui, tratei sobre como a escola preparou-se para receber o público para o PROEJA, e como foi o processo que acabou levando à absorção de um público com o

ensino médio, distorcendo os princípios do Programa. Nesta pesquisa, propus-me a conhecer o perfil desses sujeitos que se encontram nesse processo educativo, e um de seus objetivos é atender às especificidades dos seus sujeitos, partindo do pressuposto de Arroyo (2006): “[...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22).

Procuro, assim, neste item, diagnosticar o perfil dos estudantes, identificando os motivos que levaram os mesmos a optarem por um curso técnico; reconhecer as áreas de conhecimento de maior facilidade ou dificuldade dos estudantes e o significado do curso para eles.

Estando ciente do tema e dos objetivos relativos à pesquisa a ser desenvolvida, passo agora a direcionar a investigação a fim de caracterizar os sujeitos no espaço de realização deste estudo. Orientada pelo enfoque qualitativo, que tem como matéria prima a fala dos sujeitos que compõem a pesquisa, apresento-os neste tópico.

Figura 3: Formatura da turma



Fonte: Arquivo Pessoal

“Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita”(FONSECA , 1998 p.64). Assim, para conhecer os sujeitos do PROEJA, o seu perfil, expectativas e vivências, e com isso

estabelecer uma compreensão dos dados fornecidos por eles para a construção desta pesquisa, foi preciso revelar as suas necessidades e especificidades.

Em sua história, a educação de jovens e adultos expõe descontinuidades e desafios constantes em face das distintas experiências e rumos de sua prática. Conforme Peroni (2003), assim como na maioria dos países da América Latina, no Brasil, a reforma educacional foi influenciada pelo Banco Mundial, que atribuiu ao ensino fundamental maior taxa de retorno econômico individual e social. Assim, foi destinado maior recurso financeiro a esse nível de ensino em detrimento da EJA.

Embora seja reconhecida a maciça existência de pessoas jovens e adultas sem escolarização, há uma contradição entre os caminhos internamente assumidos pelo Brasil e os acordos firmados com organismos internacionais. As construções sociais e a esfera dos direitos das populações, nas últimas décadas do século XX, foram marcadas por reformas nos sistemas públicos de ensino de inspiração neoliberal.

Assim, as especificidades desse público revelam não se tratar apenas de uma questão de faixa etária, mas de uma parcela da população com especificidade cultural. Os sujeitos desta pesquisa são a turma do Curso Técnico em Informática do IF Sul-Rio-Grandense. São pessoas que vivem do seu trabalho, ou estão desempregadas, ou em busca de uma colocação. São filhos, pais, mães, moradores urbanos, rurais; são sujeitos sociais e culturais.

Esta é a configuração da turma: são 17 alunos na faixa etária entre 21 e 30 anos; 3 na faixa entre 31 e 40; 2 alunos com mais de 40 anos. No que diz respeito ao sexo, os dados revelam uma predominância masculina: 11 alunos da turma são do sexo masculino, e 9 do sexo feminino. Os dados relativos ao nível de escolaridade revelam que 19 alunos concluíram seus estudos em nível fundamental em escolas públicas e um aluno em escola particular. Na modalidade de ensino regular, 18 alunos, e na modalidade EJA 2(dois). A maioria da turma já possui o ensino médio concluído, havendo a predominância de alunos que estudaram em escola pública.

Sobre a condição de trabalhador ou não dos estudantes, constatei que os alunos que trabalham representam 18 alunos. Dentre esses, 2 (dois) alunos atuam no comércio; 3(três) atuam na indústria; 2(dois) são autônomos; 1(um) aluno atua no serviço público; 10 (dez) alunos atuam com prestação de serviços, e o número de alunos que não trabalham representa 2 (dois) alunos. No Curso Técnico de Informática, a maioria dos alunos trabalhadores atua na área de serviços. Os alunos que trabalham sem carteira-assinada desenvolvem suas atividades em mais de 40 horas semanais.

A concentração na área de trabalho está na prestação de serviços, apesar de a região carbonífera ser uma região com grandes indústrias. A carga horária destinada às suas atividades profissionais é superior a quarenta horas semanais, mesmo para os que não possuem carteira-assinada.

O tempo que dedicam aos seus estudos além das aulas presenciais que têm no IF não é superior a uma hora por dia, fica entre 15 a 90 minutos. A maioria dos estudantes revelou que só estuda quando tem avaliações marcadas.

Os estudantes residem, em sua expressiva maioria, na região urbana do município de Charqueadas, sendo grande parte desses da região metropolitana. A composição da renda familiar, na maioria da turma, é constituída pelo trabalho da (o) aluna (o) e de seu (sua) companheiro (a).

Ainda no que diz respeito à sua condição de trabalhador, constatei que a renda familiar, considerando uma família com dois ou mais integrantes, é de R\$ 1.045,00. Esses dados, aliados aos que dizem respeito à carga horária semanal desenvolvida pelos estudantes trabalhadores, retratam a condição de exploração que faz parte do cotidiano de muitos trabalhadores em nosso país.

Quanto às impressões sobre o curso, 17 alunos consideram-no bom e recomendariam-no para outras pessoas, e 3 (três) consideram o curso bom, mas avaliam que precisa de reestruturação, principalmente no quesito avaliação.

Após realizar uma apresentação dos sujeitos desta pesquisa, evidenciando o seu perfil, no próximo capítulo, trago as suas representações a fim de elucidar o significado da formação profissional para esses estudantes: a sua relação com a escola e com o trabalho, as suas escolhas, as opções formativas, seus projetos para o futuro, suas percepções sobre o ambiente educativo.

7 O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo apresenta os dados empíricos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, e esses serão apresentados no conjunto em que foram produzidos, colhidos mediante um roteiro de entrevista. Esse roteiro envolveu mais de 30 questões, visando a responder primeiramente às questões da pesquisa, a saber: as trajetórias formativas e profissionais; seus projetos futuros; motivação para realizar o curso; o significado do curso; atendimento das expectativas. Logo ao evidenciar os indicadores, destaquei das falas analisadas dos sujeitos as manifestações que expressavam o seu dia a dia, sua concepção e o seu olhar sobre variados aspectos de suas vivências, antes, durante e após a formação profissional recebida.

Embora já possuam o ensino médio completo, os estudantes percebem que, a partir dessa nova etapa, um novo tempo inicia-se, ao ingressarem no PROEJA. Considerando que estamos tratando de alunos do PROEJA, devemos levar em conta que estamos falando de sujeitos inseridos no mundo do trabalho, segundo Fischer e Franzoi (2009):

O envolvimento permanente com o trabalho, com suas contingências de necessidade e busca de liberdade, de prazer e sofrimento, de alienação em maior ou menor proporção, confere ao aluno-trabalhador uma identidade própria e um patrimônio singular de experiências e saberes (FISCHER; FRANZOI 2009, p. 40).

Kuenzer (1998) ressalta o quanto considera importante escutar a palavra do aluno-trabalhador, pois os depoimentos e reflexões poderão proporcionar subsídios para uma melhor compreensão da atual realidade vivida pelas instituições e até mesmo iluminar políticas e pesquisas futuras sobre as representações dos alunos:

(...) é preciso ouvir o trabalhador – o que está na escola e o que já está inserido no processo produtivo – acerca de sua relação com o saber, enquanto sujeito e enquanto objeto do processo de construção social do conhecimento, com o objetivo de, vislumbrando suas necessidades, melhor compreender a função que a escola está desempenhando, para que se possa ampliar o espaço de negociação (KUENZER, 1988, p. 98).

Esses sujeitos, muitas vezes, já possuem a responsabilidade de serem pais e mães. Nesse sentido, segundo Moll, será preciso construir a sala de aula como espaço da palavra, isto é, da escuta: “reconstruir o trajeto de retorno e de inscrição simbólica no espaço escolar é um dos primeiros desafios no trabalho com esses homens e mulheres marcados por situações escolares, inúmeras vezes, desfavoráveis” (MOLL. 2005, p. 12).

Neste trabalho, as pessoas retratam, através de seus relatos, os seus saberes, suas concepções de ser humano, de trabalho, de mundo; seus sentimentos, suas expectativas, as necessidades e os desejos ou esperanças, projetos futuros. De maneira que as aprendizagens e os sentidos que eles dão à escola e para o que se aprende nela não estão dissociados da vida e dos sinais que ela deixou.

Para a construção dessa análise, considerando que o processo de escolarização de jovens e adultos deve estar permeado por uma concepção de formação integral, elegi como elementos essenciais: suas trajetórias formativas e profissionais; projetos futuros, perspectivas e expectativas; como avaliam o ambiente educativo; as relações na escola e a estrutura de ensino.

Utilizo o estudo realizado por Franzoi (2003) a fim de me auxiliar na compreensão das trajetórias formativas e profissionais. A autora construiu seu estudo analisando cada tipo de trajetória, classificando-as como: “trajetórias mais contínuas; trajetórias fragmentadas ou em constante mutação” (p. 81).

7.1 Relação com o trabalho

A partir da análise do conjunto de dados obtido junto aos alunos da turma, foi possível desenvolver, do que foi extraído das falas dos entrevistados, a compreensão que os sujeitos apresentam das suas trajetórias profissionais. Pude constatar que esses alunos estão inseridos de uma maneira precária no mercado de trabalho, pois suas ocupações são temporárias e variáveis. As suas trajetórias profissionais são descontínuas ou fragmentadas, assim como definiu Franzoi (2003): “designa as trajetórias que, quanto à ocupação, podem ser consideradas “erráticas”, sem continuidade nem em um mesmo local de trabalho, nem sequer em mesma área de atividade” (p. 92). Conforme foi possível constatar nos dizeres dos alunos:

[...] a gente pegava uns bicos e fazia um dinheirinho, mas o meu primeiro emprego mesmo foi

na AFAÇO; aí eu jogava, tive uma cotinha, uma bolsa, aí eu ajudava lá na copa, mas faz tempo isso; depois eu fiquei de office boy na prefeitura, depois na construção civil em obra em ajudante (aluno 2).

[...] comecei a trabalhar fazendo serviço free lance, aí depois eu comecei a trabalhar na oficina, trabalhei com bastante coisa: eletricidade industrial e predial, na construção também trabalhei (aluno 1).

[...] a gente não tem muito que escolher, o que manda muito é o capitalismo; não adianta, já era o tempo de trabalhar com aquilo que tu gosta, tem que trabalhar com o que aparece e tem (aluno 1).

As dificuldades em se colocar no mercado de trabalho estão expressas na fala desta outra aluna, que relata as várias atividades que realizou:

[...] trabalhei assim, só que sem carteira-assinada; eles gostam muito de pegar a gente pra trabalhar, mas assinar a carteira que é bom, é bem difícil; sempre trabalhei informal, né?

[...] trabalhei assim muito fazendo artesanato em casa; eu faço de tudo um pouco: eu já fiz biscuit, já fiz porcelana, bijuteria, até coisinha pra botar na parede, coisa assim: crochê, tricô; fiz um pouco de cada coisa, fazia também aquelas coisinhas de jornal, e aí eu ia lá ao meu tio pra envernizar.

[...] na marcenaria eu já trabalhei também com meu tio, ajudando a envernizar as caixas (aluna 7).

Dessa maneira, através dos dados colhidos, é possível sintetizar que os jovens que se inserem no mundo do trabalho submetem-se a condições de trabalho precárias, muitas vezes comprometendo a sua escolarização.

Através do relato de suas experiências profissionais, fica evidenciado que os sujeitos estão subjugados ao “ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Mercado e capital sem controle da sociedade - flexível e desregulamentado, que gera desemprego, subemprego e exclusão”(FRIGOTTO, 2001 p.80). Ainda segundo o autor, ao se referir à qualidade da formação recebida sob essa ótica:

Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pense minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (FRIGOTTO, 2001 p.80).

A trajetória profissional do aluno 1 iniciou não muito diferente das demais: ele realizava pequenos trabalhos. O fato de ter perdido a audição poderia indicar que ele não teria escolhas e deveria optar apenas por uma ocupação para dar seguimento em sua vida profissional:

[...] não posso trabalhar em lugares assim de poluição, de barulhos e ruídos; eu sempre fui barrado porque eu tenho uma deficiência auditiva no ouvido esquerdo, e aí eu nunca passei na audiometria; eu nunca ia poder pegar lá na Gerdau.

[...] trabalhei bastante até chegar atrás do balcão, trabalhar limpo; eu não gostava de trabalhar limpinho, eu gostava de trabalhar na sujeira mesmo, mais depois que eu vi que não era meu chão. Eu sempre gostei de trabalhar com mecânica de automóvel e com graxa! E tinha um certo preconceito em trabalhar com burocracia. Mas depois as coisas foram mudando e acabei gostando de serviços burocráticos (aluno 1).

Entendo o trabalho como meio de proporcionar a satisfação das necessidades, mas também de permitir a busca da autorrealização. Conforme Antunes (2000), para que haja uma vida dotada de sentido, é necessário que o indivíduo encontre na esfera do trabalho o primeiro momento de realização.

O aluno também expressou, em seu relato, uma não aceitação ao se referir ao trabalho exercido pelo seu pai:

[...] eu não gosto da metalurgia, por exemplo, assim, meu pai tem 30 anos de metalurgia na Gerdau, ali, e também eu vejo, assim, ele tem um ganho razoável, mas vai sempre fazer a mesma coisa e chega em casa estressado, não que vá existir um serviço que vai ser um céu, daí eu via muito aquela imagem do meu pai (aluno 1).

Perguntei-lhe se estava satisfeito com o seu atual trabalho, e ele demonstrou uma positividade pelo fato de esse trabalho proporcionar-lhe novos aprendizados:

[...] sim, tem outros trabalhos, em outras tarefas a gente vai aprendendo a fazer (aluno 1).

Ciavatta (1998) afirma que a “formação técnico-profissional tem sido decidida no campo técnico-empresarial, o mercado”(p. 106). Nesse sentido, a lógica que prevalece é a lógica do mercado. O aluno também demonstrou, em sua fala, que parece ter

internalizado o discurso ou assumido como seu o que comumente é difundido nas falas de muitos empresários nos dias de hoje, ao dizer que o seu emprego e o seu crescimento profissional dependem do esforço que realizar, ou será uma jogada de sorte:

[...] a empresa é assim que eu já estou há três anos, só que é uma empresa [...] é uma loja em crescimento, e todo o crescimento meu depende do crescimento da loja que eu tiver junto com a empresa ou ajudar, né? Mas a princípio eu estou aqui para fazer o estágio, mas, agora, visão de crescimento só se eu der uma jogada de sorte (aluno 1).

As condições de trabalho pelas quais esse aluno passou demonstram-nos que as vagas foram preenchidas por ocupações voltadas para a exploração de mão de obra, sem nenhuma preocupação da empresa com formação ou qualificação para o trabalho. Tal situação está relacionada aos anseios capitalistas, procurando desvincular a classe dominante do ônus de ter que contratar e ficar sob a égide de uma consolidação de leis que protegem os trabalhadores. Os estudantes, muitas vezes, precisam percorrer esses caminhos para evitar a exclusão do mundo do trabalho: sujeitam-se à informalidade, realizam biscates, submetem-se a processos de terceirização e exploração.

Outro aluno iniciou sua trajetória profissional após passar por um longo processo de recuperação, porque, quando estava entrando na sua adolescência, foi atropelado por um caminhão:

[...] passou, deixa ver, 16, 17, 18 anos, e eu sempre gostei muito de futebol e tudo, e o pessoal dizia [...] tu tem uma voz boa, e isto e aquilo, aí eu vi tinha rádio em Butiá, a rádio Sobral, e eles estavam precisando de repórter e tal, de uma pessoa que goste de futebol, que entenda de futebol; fui lá e me inscrevi (aluno 9).

O aluno explicou que havia um locutor que fazia faculdade e, quando precisava de tempo para estudar ou até mesmo namorar, deixava que ele fizesse o seu trabalho:

[...] até que ele que me ensinou a operar o áudio, porque ele era sobrinho de um dos donos; então, naquele tempo que ele trabalhava lá ele já tava fazendo faculdade; ele tinha, devia ter uns 22 anos, [...] ele queria estudar, ele queria namorar e eu ficava lá, eu era guri, tinha 16 ou 17 anos, ficava lá na rádio.

Ele relatou que havia mais alguns funcionários da rádio que pediam que ficasse no lugar deles:

[...] os caras precisavam sair de férias ou adoeciam, e aí eu ia no lugar deles e eu fui pegando, e eu fui fazendo plantão.

Logo, relata as trocas de função pelas quais foi passando no período em que ficou trabalhando na rádio, até que lhe fez falta o estudo:

[...] dali eu fui crescendo [...] direto, depois passei a operador de áudio. [...] eu fui passando de repórter de campo para comentarista, e já entrei para dentro da rádio; de comentarista passei a repórter policial, e depois repórter de rua, mas já trabalhando dentro da rádio [...] E eu, que era interessado, aprendi, depois eu fui fazer locução [...] passei pra locutor, e aí, onde eu passei para locutor, aí fez falta o estudo (aluno 9).

A seguir, o aluno esclareceu que precisou mudar de cidade e tentou conseguir emprego como radialista em várias rádios da cidade e região. E explicou que a rádio em que ele trabalhava não queria fazer investimento na sua qualificação:

A pessoa que me entrevistou me perguntou: tu és profissionalizado? Porque aí, no caso, quem tinha que pagar era a rádio; uma época era o sindicato que queria nos profissionalizar; a emissora tinha que pagar o curso, pelo menos na época era isso aí, e eles não queriam pagar, acharam que era um investimento desnecessário para uma rádio do interior, e aí, então, tudo aquilo pesou. [...] aí pintou um emprego numa empresa em Butiá, aí eu acabei mudando o meu rumo (aluno 9).

A inserção profissional desse estudante efetuou-se por uma ocupação pouco qualificada no setor dos serviços. Sua relação de trabalho foi vivida como uma relação interpessoal, ligada à categoria do afetivo. O estudante não vivenciou condições de constituição de uma identidade coletiva a partir do trabalho. A individualização da sua trajetória profissional e a precariedade da sua ocupação fizeram da experiência do trabalho uma experiência vivida individualmente

A mão de obra mais escolarizada e mais qualificada é uma das exigências da economia mundial, e o estudante precisou abandonar seu sonho de ser radialista, uma profissão que ele aprendeu na prática, substituindo os profissionais da rádio para que eles pudessem realizar outras atividades. A precariedade desencadeou um efeito de ruptura no plano profissional, e essa fragmentação impediu-o de realizar seu projeto de vida. Percebendo que não conseguiria se colocar no mercado de trabalho como radialista sem ser

profissionalizado, procurou outra ocupação para poder sobreviver. Para isso, buscou superar suas dificuldades em relação ao medo da escola, pois ele se considerava incapaz de aprender para atender às exigências em relação à escolaridade, à qualificação.

Após ter conseguido uma colocação no mercado de trabalho em outro setor da economia, a situação desse aluno alterou-se, e ele atribuiu ao estudo a sua nova ocupação:

Passou poucos anos e começou a dar crise nas máquinas agrícola; crise, e agora, depois que eu já tava formado, deu essa crise braba lá, aí eu dancei, né? Que foi agora em 2005 que eu fui pra rua lá, mas já tava formado, já tinha o 2º grau completo; foi aonde eu tive chance de vir pra cá e conseguir um emprego aqui, né? Eu tinha 14 anos de empresa, lá recebi a indenização e comprei aqui uma casinha velha, uma casa de madeira, e aí eu consegui vir pra cá, porque aqui tem mais emprego do que em relação a Butiá, e aí consegui, né? Dentro do ramo de metalúrgica (aluno 9).

Além de exigir que o trabalhador possua um bom currículo, baseado em uma boa escolarização, assim como experiência e atualização técnica, o mercado de trabalho exige que ele possua outros atributos agregados ao seu perfil de qualificação. O relato desse estudante demonstrou que para poder inserir-se no mundo do trabalho, foi-lhe exigida uma boa formação geral. Ele precisou desenvolver em seu limite as suas potencialidades, para poder enfrentar as demandas de qualificação exigidas pelo mundo do trabalho altamente competitivo.

Um outro aluno trabalha desde os 13 anos de idade e também iniciou sua trajetória profissional realizando pequenos serviços:

Eu trabalho sem carteira, desde piá, eu acho que tinha uns 13 anos, eu já trabalhava na construção civil, ajudante de obras, pintura; era uma gurizada, a gente pegava uns bicos e fazia um dinheirinho, mas o meu primeiro emprego mesmo foi na AFAÇO, aí eu jogava [...] aí teve um tempo lá que abriu uma vaga, e eu, que ficava de gandula, tive uma cotinha, uma bolsa, aí eu ajudava lá na copa, mas faz tempo isso; depois eu fiquei de Office boy na prefeitura, depois não me lembro mais. Agora eu tô com 21, então é esses bicos, né? (aluno 2).

Sua atual profissão foi escolhida por acaso; hoje, é agente comunitário de saúde:

[...] o concurso eu não tinha tanto interesse em fazer, como eu tava lá em Triunfo eu só pensava

lá em Triunfo, que ia me empregar lá no polo [...] aí a tia me disse pra fazer o concurso.

Demonstra satisfação ao se referir a seu atual trabalho:

Estou satisfeito com o atual trabalho [...]sim, pra minha idade tá me ajudando a ter as coisas que eu tinha vontade (aluno 2).

Além do seu trabalho como agente de saúde, trabalha nos fins de semana no Projeto em que se engajou. Considera seu trabalho valoroso:

[...] no Projeto escola aberta sim, vai fazer três anos, também foi por causa do futebol.

[...] trabalho na escola aberta na parte de esportes, a gente gosta de jogar, conversar com a gurizada, todo mundo acha loucura trabalhar final de semana. Mas eu acho trilegal, porque eu acho que os piás merecem, assim (aluno 2).

O relato desse aluno demonstra que apesar de ter iniciado sua trajetória de forma precária, ele conseguiu ultrapassar a barreira entre os incluídos e os excluídos do trabalho. Mesmo deixando transparecer que não seguirá nessa profissão, ele não se isola e exerce a sua cidadania auxiliando os alunos da escola pública, na construção da consciência de trabalho em grupo.

No tocante aos discursos das agências internacionais ou dos próprios empresários nacionais, a educação é vista como condição essencial de superação dos problemas da sociedade e do indivíduo. Se a exclusão do mercado de trabalho é fruto do despreparo do indivíduo, a solução apresenta-se via retomada dos estudos para jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio em idade considerada apropriada.

No entanto, conforme os estudos de POCHMANN (2004), a formação escolar não constitui garantia de entrada no mundo do trabalho e tampouco condição de independência.

Uma outra aluna trabalhava no comércio como vendedora, mas faz pouco mais de um ano que não trabalha. Ela sente que o trabalho que realizava era de grande utilidade:

[...] Não, eu estava trabalhando numa locadora de CDs que é do meu compadre, eu ajudava muito [...] então tudo que tinha pra fazer no computador tudo era eu que fazia, era só eu que sabia fazer: cartaz, preços de diárias, promoções.

[...] eu fiquei grávida e precisei dar um tempo, porque daí eu engravidei do menino, eu já tinha a menina, daí engravidei do menino e não consegui continuar, mas faz pouco tempo que eu parei,

foi um ano (aluna 4).

A outra aluna relata que logo que concluiu o ensino médio casou-se e não precisou trabalhar, mas, depois de nove anos, precisou procurar um trabalho, pois seu marido perdeu o emprego e não tinham condições de manter a família:

[...] e eu fiquei em casa porque meu esposo trabalhava, e ele ganhava bem na época, não tinha necessidade de eu trabalhar, e eu decidi ficar cuidando da filha [...] Daí ele ficou nove anos trabalhando ali, e eu ganhei meu menino neste meio tempo; no ano em que eu ganhei meu menino, no final do ano eles botaram ele pra rua, e eu também tava parada, né? Não tava trabalhando, aí depois houve a necessidade; já que eu não tava trabalhando, eu tinha de arrumar um serviço, daí eu comecei a procurar [...] trabalhei numa loja que tem ali no centro, perto da prefeitura, em 2002; [...] é, trabalhava de vendedora, depois fui pra caixa, trabalhei de tudo um pouco, e aí depois, como nós íamos nos mudar pra cá em abril, meu marido tinha conseguido outro trabalho (aluna 10).

Ela engravidou de seu outro filho e novamente parou de trabalhar, agora seu esposo já estava trabalhando:

Eu já tinha fechado um ano e meio lá neste outro serviço que eu tinha, e aí a minha barriga já tava explodindo; tava quase ganhando ele, daí ele disse pra mim parar (aluna 10).

Dois anos depois, a situação reverteu-se novamente, e ela precisou retornar ao mercado de trabalho para que eles pudessem sobreviver:

[...] e aí eu arrumei serviço, fiquei um ano sustentando a casa, ganhando R\$ 480,00 [...] eu comecei a trabalhar nesta escola infantil, faz dois anos que eu trabalho lá (aluna 10).

As trajetórias dessas duas alunas apresentadas revelam que uma necessitou desenvolver mecanismos para aumentar a renda familiar e fugir da linha da exclusão. A outra, para atender a um projeto familiar, parou de trabalhar, mas sentia que o seu trabalho era muito valioso.

A busca pela inserção no mundo do trabalho, por exigência da crise econômica, fez com que as estudantes buscassem o sustento da família ultrapassando obstáculos como:

ausentar-se de casa no período noturno e deixar familiares; conciliar atividades domésticas com o estudo; superar a defasagem do estudo.

As estudantes revelam, em suas falas, um desejo de um emprego que lhes assegure um ganho e, se possível, permita-lhes executar um trabalho em que se reconheçam. Possuir um emprego é ter lugar privilegiado para garantir a sobrevivência e constitui elemento essencial de sua localização no espaço social.

Já outra aluna iniciou a sua trajetória profissional aos 16 anos:

[...] trabalhei três anos como monitora infantil na escolinha.

E tem como atividades profissionais recentes:

[...] atualmente, eu fico no laboratório de informática, cuidando para os alunos usarem (aluna 6).

Essa aluna, atualmente, encontra-se trabalhando em um dos postos de pedágio do município. A estudante declara, em sua fala, que trabalhou até hoje informalmente. Aos seus 22 anos de idade, almeja conseguir um emprego junto às crianças, que é o que quer fazer. A fala dessa aluna revela um sentimento de desvalorização social, pois não consegue se vislumbrar como portadora de um lugar social digno, à medida que não encontra um trabalho que corresponda a suas aspirações.

Esta outra aluna revela, em seu depoimento, que sua trajetória profissional foi-se construindo através de contratos temporários, mas sempre vinculados à atividade pública:

[...] trabalho atualmente em atendimento ao público, minha situação de trabalho é por contrato, mas já fui candidata a Conselheira Tutelar e tive 149 votos, e isso que eu fiz só 20 dias de campanha. Durante a minha experiência em substituir uma Conselheira Tutelar em licença, eu cresci muito, na experiência pude fazer muita coisa por muita gente.

A aluna acredita que sua vida deve ser vivida uma coisa de cada vez, ao dizer:

[...] o homem faz planos, mas prevalece os planos de Deus (aluna 8).

Para essa aluna, seu trabalho faz sentido, pois pode auxiliar as pessoas, enquanto exerce seu contrato temporário de trabalho, que depende de renovação anual. De acordo

com Kuenzer (2007), do ponto de vista do trabalho formal, há uma exclusão da força de trabalho, mas que é includente. O movimento é de exclusão do emprego qualificado e de inclusão do emprego pela via precária, como os contratos temporários. Muitas vezes, os estudantes sujeitam-se a vínculos precários de contratos de trabalho por receio de viverem a experiência do desemprego. De acordo com Bajoit (2007), isso “ocasiona uma experiência vivida como um tempo vazio, desfeito, sem atividade de substituição e com o sentimento da sua própria inutilidade”(p.115).

Para esta aluna, o trabalho como bolsista é sua primeira experiência profissional:

[...] não, nunca trabalhei, agora eu trabalho no gabinete do diretor, eu sou bolsista [...] Agora eu envio fax, faço xerox para os professores, atendo ao telefone, organizo a agenda do diretor (aluna 5).

A primeira relação que a aluna tem com o mundo do trabalho é desenvolvida em um ambiente propício. Por estar dentro da instituição de ensino, mesmo tendo que concorrer à vaga de bolsista oferecida, sente-se valorizada por trabalhar junto à direção da instituição. A valorização que sente pelo trabalho que desenvolve está igualmente ligada ao nível de responsabilidade exercida, à importância de seu papel.

Outro aluno veio do campo para a cidade em busca de melhores condições de trabalho, mas, com o passar do tempo, percebeu que estava sendo explorado e buscou acolhimento no Movimento Sem Terra:

Nos anos 80 vim em busca de um emprego, abandonei o campo e vim para o Vale dos Sinos, e tinha emprego garantido, tinha crescimento, e o sindicalismo urbano eles queriam trazer o filho do trabalhador rural, porque só sabiam trabalhar; em dois anos me dei conta de que não queria mais trabalhar assim. Particpei da ocupação da fazenda Anoni, e com isso aprendi que “cidadão hoje é saber se defender, falar de igual para igual” (aluno 3).

Esse aluno percebeu a diferença entre o trabalho que realizava no campo para auxiliar os seus familiares e o trabalho que realiza no comércio da cidade. Percebeu que estava sendo explorado e nunca teria uma oportunidade de ultrapassar as funções que lá exercia. Expressou em sua fala um sentimento de desvalorização pelo tipo de trabalho realizado. Assim como manifestou seu desejo de ser independente, buscando a autorrealização por intermédio de uma atividade cooperativa.

Os relatos apresentados demonstram uma predominância do trabalho em idade precoce entre a maioria dos entrevistados: muitos deles já desenvolviam alguma atividade remunerada antes dos quatorze anos. Em decorrência disso, são sujeitos que estão mais vulneráveis a ocupações com remunerações menores, de baixa qualidade, situadas no segmento inferior do mercado de trabalho.

O cenário que apresentei foi o de escassas oportunidades de inserção no processo produtivo, demonstrando as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos na busca por uma ocupação. Dessa maneira, evidencia-se que os sujeitos desta pesquisa mobilizam-se no mundo da necessidade, buscando estratégias de sobrevivência e adequando-se às demandas existentes por trabalho.

7.2 Relação com a escola

Após explorar o contexto da relação com o trabalho, os vínculos que os estudantes firmaram, focalizo a seguir a relação dos estudantes com a sua formação escolar.

Através da fala dos depoentes, foi possível ter um acesso, ainda que restrito, como em qualquer pesquisa, às representações sobre o significado das experiências vividas em sua formação escolar. Por meio das entrevistas realizadas, é possível perceber uma relação de descontinuidade nas suas experiências escolares anteriores.

Os estudantes que permaneceram no curso demonstraram muito empenho e vontade de estudar, e buscam, na área profissional, a possibilidade para concretizar seus sonhos e, com isso, avançar. Mediante a escuta do que eles tinham a dizer, foi possível entender as diferentes relações que se estabeleceram entre os colegas de aula, durante o curso, e o quanto essas foram determinantes para fazer com que alguns alunos chegassem até a etapa final. Nas suas falas, vão-se revelando os seus projetos futuros, a partir do que tinham: das suas expectativas acerca do curso, quando iniciaram as aulas, ao que planejam para o seu futuro após concluírem seus estudos.

De acordo com Thompson, o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação:

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002 p. 13).

Assim, por exemplo, a fala deste aluno revela que a sua família migrou do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, e ele precisou interromper seus estudos para poder trabalhar e ajudar:

[...] Eu venho de uma família de nove irmãos, da cidade de Três Passos, e estudei até a 5ª série. E tive que parar porque precisava ajudar na lida [...] Depois de 28 anos, fiz o EJA fundamental em Viamão, no assentamento. Depois de realizar o EJA fundamental, decidi continuar estudando. Fiz o 2º grau completo e cursei algumas cadeiras da faculdade (aluno 3).

O aluno fala de sua relação com a escola a partir dessa elaboração que construiu da sociedade e do papel que a escola assumiu para escolher os seus alunos:

A sociedade é individualista, e a escola cumpre bem o seu papel; tem vários jeitos de se fazer, deveria ter nas escolas a disciplina de cooperativismo (aluno 3).

Dessa maneira, evidencia-se que em alguns segmentos da sociedade, como o dos trabalhadores rurais, as demandas por trabalhos atrelam-se à estratégia por sobrevivência. O trabalho, assim, é fundamental, e a escola assume o sentido de ascensão social, podendo ficar para outro momento.

A educação escolar foi durante muito tempo negada a trabalhadores rurais. Estudos de Abramovay et al (2004) e Stropasolas (2006) afirmam que os/as jovens rurais têm atualmente maiores chances de continuar os estudos, ao contrário das gerações anteriores. A escola assume um papel de centralidade na vida desses jovens, no sentido de realizar seus projetos individuais, vinculados à possibilidade de acesso a outras ocupações profissionais.

Este outro aluno revela que precisou acelerar seus estudos, pois queria fazer o curso técnico; mas, logo que iniciou o curso técnico em química, ele desistiu:

[...] não, eu comecei o ensino médio no Assis e fiz um ano do 2º grau; aí, depois, eu saí do Assis; pra eu poder sair mais rápido, eu queria fazer a prova do técnico em química, e fui pro Dimensão; lá tinha uma prova pra fazer o ensino médio na modalidade EJA em 6 meses, ou em um ano ou um ano e meio, daí eu fiz o EJA em 6 meses. Daí eu passei e eu comecei a fazer [...] Não gostei do curso, me frustrei com a metodologia aplicada nas aulas, e a maioria dos professores demonstrava falta de interesse em ensinar (aluno 1).

O estudante oriundo de classes populares vê na continuidade de seus estudos uma oportunidade de ampliar seu campo de possibilidades. O curso técnico em química é procurado por ser o único curso técnico público, até a instalação do IF. E, dessa maneira, poder-lhe-ia favorecer a inserção no mundo do trabalho.

A escolarização assume um importante papel, pois poderá lhe servir como um instrumento que vai lhe oferecer a credencial para o acesso ao emprego – o certificado. E após a sua conquista, o estudante ainda precisará enfrentar uma disputa com as rápidas transformações econômicas e tecnológicas que se refletem no mercado de trabalho e que vêm precarizando relações, provocando mutações, modificando especializações e sepultando carreiras profissionais.

A fala de outro aluno revela que a falta de escolaridade agiu como um empecilho para a sua atuação. Ele explicou que era muito incentivado a retornar aos estudos por seu colega, mas relutava, até que se deparou com uma falha sua ao apresentar um programa de rádio:

[...] e eu me lembro, dizia assim pra mim: ele tem uma irmã dele aqui em Butiá, mas ela era professora nesta época, ela era diretora de uma escola, da escola que depois eu vim a estudar nela. Era Visconde de Mauá, aí ele disse assim: vai lá e fala com a... Vai lá e fala com ela, e volta a estudar, cara, tu tens uma voz boa, uma dicção boa, e eu nem tava nem aí, daí vou te contar; aí, uma vez, uma falha que eu dei, vinha um cara no teatro da Ospa em Porto Alegre, um cara internacional, era um show de jazz, né? Aí eu fui ler as manchetes, eu nunca me esqueço, isto aí me marcou, eu fui ler as manchetes: hoje à noite, no teatro da OSPA, em Porto Alegre, grande show cantor Bill; aí dei o nome do cara e matei a pau, né? Aí grande show de “jazz”, aí eu disse jazz como estava escrito, né? Jazz ao invés de dizer jess [...]e eu lembro que ele empurrou a porta, aí ele se esticou ali e ria, aí eu chamei a música: agora vamos à música tal assim. E aí ele disse: bah! Cara, tu arrebitou no nome do cara: aí chega na hora de dizer qual o show do cara tu faz isto? [...] mas eu nunca dei importância pra falta do estudo, no fim acabei não estudando e eu saí da rádio Sobral (O aluno 9).

Atualmente, os estudantes têm sido muito solicitados a ter uma boa formação geral e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, para poderem enfrentar as mudanças da tecnologia no mundo do trabalho muito competitivo. O estudante retratou, em seu depoimento, certa resistência, e até receio em relação à escola, aos seus agentes escolares. Entretanto, dá-se conta de que o espaço escolar é um lugar de aprendizado e de estratégias

de que necessitaria para se movimentar no mundo do trabalho e na vida social, podendo definir os rumos da sua vida.

7.2.1 A relação entre escola-trabalho: aproximação/afastamento

O trabalho representa um papel essencial na vida desses estudantes, pois, muitas vezes, a sua condição social e cultural poder-se-á alterar somente por meio do trabalho.

Assim, geralmente, os estudantes precisam realizar um esforço muito grande a fim de conciliar seus estudos com a sua jornada de trabalho, para atingir seu objetivo de concluir um curso técnico. Isso é revelado nas suas falas, quando dizem que chegavam cansados, ou viam seus colegas após um dia de trabalho chegando exaustos para mais uma jornada. Muitas vezes, precisavam incentivar uns aos outros para não desistirem do curso e alcançarem o seu objetivo de concluir a sua formação profissional.

O aluno já citado anteriormente explicou que foi em busca de um novo trabalho, mas a falta de estudo foi um empecilho para conseguir se colocar novamente:

[...] eu vim para Porto Alegre, cheguei aqui na rádio e nunca me esqueço: era o Aldo Fontela, da rádio Atlântida, não, da rádio Cidade; entrei lá, gravei um piloto, ele disse: tu tens uma baita de uma voz, uma voz boa; deixa teus dados aqui anotados; aí ele perguntou: tem o 2º grau completo? Eu disse não, aí ele perguntou: tem curso de inglês? Então tudo aquilo pesou, aí diz ele: olha, lamentável, a tua voz é muito boa e tudo, tu é um locutor bom, tem uma boa dicção, tem uma locução boa de voz, mas tu não tem o segundo grau, que é o mínimo, e não tem o curso de inglês; então, lamentavelmente, dizia ele, então me desestimulei (aluno 9).

Comentou, também, que foi buscar emprego em outra área e, por isso, ficou sem estudar:

[...] aí pintou um emprego numa empresa em Butiá, aí eu acabei mudando o meu rumo sem estudo e tal, aí entrei pra dentro daquela empresa e fui crescendo (aluno 9).

No ano de 1998, ele sentiu a necessidade de retomar seus estudos. Já estava há muito tempo sem estudar, até que uma vizinha incentivou-o a voltar, e ele retomou:

[...] ela era professora e tava fazendo faculdade, e ela foi à nossa casa e nos convidou; eles eram vizinhos de frente, assim nunca me esqueço; hoje ela já tá formada, já leciona e tudo, e aí ela foi e me convidou: me dêem uma força e tal, entrem ali, eu preciso de no mínimo dez alunos (aluno 9).

A incerteza em permanecer em seu trabalho, em razão de não possuir escolarização, motivou-o a voltar aos estudos:

eu tava como encarregado de setor, estava cuidando do setor: era líder, como eles chamavam [...] quando eu retornei aos estudos, só que aí eu entendi assim, eu comecei a avaliar; eu, como líder de setor, aí eu olhava colegas meus que trabalhavam fazendo curso técnico e eram subordinados a mim, e comecei a me sentir mal; bom, mas o cara ali tá fazendo técnico, outro daqui a pouco vem e pimba, me dá uma rasteira; isto aí seria a lógica da coisa, e aí eu tinha aquele problema, pensava em voltar a estudar (aluno 9).

O entrevistado deixou claro o quanto considera a educação importante, especialmente a educação formal, o que é evidenciado pela superação das dificuldades para retomar os estudos e, principalmente, pela disposição de enfrentar a carga representada pela jornada de trabalho aliada a mais um período de estudo.

A decisão desse estudante em retomar seus estudos está ligada a um conjunto de fatores: análise das chances profissionais perdidas em razão da baixa escolaridade; realização de antigas vontades; ferramenta para melhoria de vida ou para melhor compreensão da organização da sociedade. No entanto, apesar do conjunto de fatores que motivaram o aluno a buscar a escolarização, poder-se-ia dizer que a relação que estabeleceu com a escola foi credencialista, pois precisava obter um certificado que garantisse a sua permanência na posição que ocupava.

Ele depositou na educação formal a possibilidade de se qualificar, projetando, na escolarização, as perspectivas concretas de uma vida profissional mais promissora e segura. Assim, a escola foi um caminho viável para essa concretização. O conhecimento, para esse estudante, foi visto como um capital individual do qual a pessoa apropria-se e dispõe como bem entender, elemento de individuação e distinção numa busca solitária pela melhoria da qualificação.

O trabalho constitui-se como uma das dimensões cotidianas dos estudantes. Muitas vezes, é o propulsor para explicar tanto a saída quanto o retorno dos alunos trabalhadores à

escola. A relação entre o nível de escolaridade e a garantia de melhores empregos direciona as expectativas da volta à escola. A busca pela qualificação profissional, nesse sentido, transforma-se em elemento essencial, conforme aponta Rummert:

Nos últimos anos, particularmente a partir de 2003, verifica-se uma ampliação da oferta de possibilidades de acesso a programas voltados para a educação de jovens e adultos — básica e profissional — que se reveste de um caráter de democratização de simulacros de educação. Tal ampliação de oportunidades circunscreve-se a uma ação pedagógica que difunde uma máxima disciplinadora: a imposição da permanente busca individual por qualificação para assegurar o ingresso num mercado de trabalho cada vez mais restritivo e marcado por diferentes condições de precarização revestidas por uma aparência de liberdade que valoriza o empreendedorismo, o autoemprego, a capacidade de adaptação às regras da flexibilização e da informalidade. (RUMMERT, 2008 p.190)

O projeto pedagógico norteia todo o trabalho de uma escola. É através dele que se definirá o tipo de aluno que a escola quer formar. O Campus de Charqueadas, segundo seu PPP, entende que deverá formar indivíduos como sujeitos da história. Seguindo a filosofia estabelecida para orientar suas ações, toma o trabalho como princípio educativo para articular o plano social, econômico e cultural e conceber o ser humano como ser histórico social capaz de transformar a sua realidade.: “utilizar o trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional”(PPP, p.18 2008).

Portanto, o desafio a ser enfrentado é o de se comprometer com o processo educativo, com o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, para que ele tenha capacidade de viabilizar caminhos coletivos que revertam a imensa exclusão social produzida pelas mudanças nos processos produtivos (PPP,p.19 2008).

Ao tomar-se o trabalho como princípio educativo, determina-se a distinção entre a formação técnica e tecnológica, adotando a categoria trabalho na compreensão dialética: liberação/alienação e afirmação/negação do homem.

7.2.2 O regresso à escola

Na fala deste estudante, é salientada a sua determinação e a sua coragem ao retomar seu processo de escolarização. Essa não é uma decisão fácil, e depois que a

decisão é tomada a sensibilização do docente é fundamental para determinar a sua continuidade nos estudos. Os ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento são completamente variados, e cada realidade corresponde a um tipo de aluno:

[...] tinha aquele problema, pensava em voltar a estudar, pensava: será que eu vou conseguir enfrentar? Será que eu vou conseguir estudar? Me dava nos nervos, era aquela tensão que me dava, só assim em eu estar escrevendo; por exemplo, se a professora tava olhando ou se alguém tava olhando, já me dava um nervoso e eu não conseguia mais escrever, me dava um tremor; isso acontecia até quando eu ia assinar meu nome numa coisa lá (aluno 9).

Paulo Freire afirma: “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (Freire, 1979, p. 9).

E foi a partir da participação do aluno no MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) que o aluno conseguiu superar seus medos, através do método que era utilizado. O MOVA, no RS, foi inspirado no Programa que foi gestado por Paulo Freire, quando Secretário da Educação do Estado de São Paulo (1989/1991).

[...] uma vizinha nossa lá, aí eu já era casado, nessa época eu já tinha casado, em 98; aí uma vizinha nossa entrou naquele tal de MOVA, e aí eu entrei pra escola, e aí eu fui perdendo aquilo ali, no contato ali junto com o pessoal sentado na mesa, uma mesa assim de fazer churrasco, uma mesa grande como as mesas de fazer churrasco; domingo eles faziam a aula, e ali fui perdendo, perdendo e tal, e aí ela foi me incentivando porque eu acertava tudo, eu sempre tive uma cabeça boa pras coisas, e ela dizia: tu tem capacidade, tem competência, volta a estudar [...] e eu fui vendo que eu podia superar aquilo dali, que aquilo era coisa da minha cabeça e eu tinha que me superar, e aí, em 98, eu retornei, entendeu? Aí eu tive que fazer, porque eu tinha parado no começo da 8ª série, quando eu me acidentei, então tive que fazer a 7ª e a 8ª de novo, e depois fiz o 1º e 2º ano e o 3º ano, ou seja, quatro anos eu estudei lá direto, e aí depois eu vim pra cá. Fiquei uns três ou quatro anos sem estudar, até entrar no curso (aluno 9).

O MOVA baseia-se no método introduzido por Paulo Freire, que está embasado em um referencial teórico voltado exclusivamente para a Educação de Adultos. Referencial esse pautado nos princípios que valorizam o saber e a cultura dos educandos, considerados produtores do conhecimento e engajados em uma educação dialógica.

As políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino devem respeitar as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas desse aluno trabalhador, em situação de aprendizagem escolar. Dessa maneira, o aluno trabalhador irá valorizar e refletir sobre a sua experiência, podendo reconstruir a sua visão de mundo. O ponto de partida é a relação reflexiva que permeia as bases científicas e histórico-culturais e sociais que será construída na escola. Assim, os estudantes terão possibilidades de se enriquecer com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais.

Kuenzer (2004) afirma que, para os que vivem do trabalho, coloca-se a importância da escola para a aquisição da cultura, inclusão na vida social e produtiva, diferente do que ocorre para os filhos da burguesia, em que as relações sociais vividas desde a primeira socialização já permitem o desenvolvimento de habilidades.

Considerando o depoimento do aluno, parece que uma das condições primordiais para se pensar um efetivo processo de aprendizagem é levar em conta que para saber ensinar é preciso saber escutar, entre tantas outras virtudes que resguardam o exercer a docência. Os sujeitos construíram assim, no sentido atribuído por Paulo Freire (1993), uma nova maneira de ler o mundo, estando no mundo e compreendendo de forma diferente o seu processo formativo.

7.2.3 A relação entre a escola e a família: aproximações/afastamento

Neste item, abordo como é o processo para as estudantes que apostam na escolarização como uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito a um investimento pessoal adiado pelas condições adversas em suas vidas (trabalho infantil, casamentos, não acesso à escola, cuidado com os filhos).

As alunas a seguir revelam, em suas falas, que a escola e a família constituem fortes referências simbólicas nesse determinado momento de retorno ao ambiente educativo. Sejam quais forem os motivos pelos quais o processo de escolarização foi interrompido: pela gravidez ou para se dedicarem à vida doméstica, seus estudos e seus percursos formativos foram marcados por avanços e recuos. Para uma das alunas, a gravidez foi um empecilho para concluir o curso técnico; para outra, o cuidado com a casa e com os filhos foram os motivos para não prosseguir seus estudos após a conclusão do ensino médio:

[...] já tinha feito o 2º grau, sim, e tinha começado o técnico em química, só que eu fiquei grávida e a professora também; a minha licença-maternidade não coincidiu com a da professora, e quando ela voltou eu é que precisei sair (aluna 5).

[...] eu me formei com 17 anos, no 2º grau, hoje eu tô com 30 anos; treze anos é bastante tempo, nesse tempo eu fiquei em casa cuidando dos meus filhos (aluna 7).

[...] Cursei até o sétimo semestre de Pedagogia. No ensino médio eu fiz magistério, mas como as minhas filhas eram pequenas, eu tive que parar de estudar (aluna 8).

A filha pequena impediu a primeira de continuar o curso técnico em química:

[...] foi em novembro, e não consegui; aí fui no outro ano de novo, ela tava maior, ela tava com 9 meses, e não consegui; eu não sei, eu chegava lá e parecia que tinha que voltar pra casa, sei lá, eu só fiquei com ela, não saía pra lugar nenhum, nem festa nem nada, aí eu comecei a estudar e pensava: meu Deus, que vou fazer? E ficava até o intervalo e voltava pra casa; às vezes eu pegava ela chorando, às vezes não [...] era pequeninha, e ela chorava, e eu não tinha coragem de deixar ela sozinha, daí eu não consegui ficar; [...] faltava duas matérias [...] aí não voltei e me arrependo até hoje, se eu a tivesse deixado chorando, né? (aluna 5).

Para a maioria das estudantes, o retorno para a escola foi motivado por terem recebido estímulo de alguém da família: dos filhos, do marido, da mãe; enfim, desejam “recuperar o tempo perdido” pela necessidade de se atualizar e buscar um futuro melhor para elas (para aquelas que não são mães), para seus filhos. Os relatos mais frequentes são em relação à necessidade de solicitarem apoio/ autorização da família:

[...] aí conversei com meu marido, conversei com o pessoal em casa, porque eu tenho dois filhos pequenos, e como é que eu ia deixar as crianças, sabia que o curso era noturno (aluna 7).

[...] eu queria voltar a estudar [...] daí abriu aqui, e eu nem imaginava que iria conseguir [...] e eu fui sorteada, e ela disse: tu tens que ir porque eu não fui, e tu foi a sorteada, agora tu vai ter que ir até o final; a gente foi num bando, a gente tava em oito gurias, e só eu fui sorteada [...] a minha filha já tinha dois anos e pouco, estava mais tranquila; eu já tinha tirado o peito dela, daí foi tranquilo; agora ela fica com a minha mãe (aluna 5).

Esta aluna salientou que voltou a estudar porque seu marido já havia feito vários cursos, e ela estava cuidando dos filhos, queria se atualizar também:

[...] daí eu senti a necessidade de voltar a estudar [...] ele fez vários cursos dentro da firma também, e eu disse: eu fiquei parada, agora a filha já tá grande, e agora é a minha necessidade de voltar a estudar, pra mim é me reciclar (aluna 10).

Esta aluna comentou que, por motivos de doença na sua família, precisou ficar afastada dos estudos, mas mesmo assim foi incentivada por seu marido para retomar:

[...] eu estava há treze anos sem estudar; a gente tá sempre envolvida com coisas assim, aí a gente tem que tá por perto [...] daí meu marido me falou: tu não queria voltar a estudar? E eu falei que sim, então ele disse: vai lá e te inscreve nesse curso novo que vai abrir (aluna 4).

Os estudantes, ao retomarem a sua escolarização, trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais e por sua vivência social, familiar e profissional. A família abarca valor conferido enquanto corpo social, por representar uma instância de reprodução de valores, normas sociais e condutas que dirigem a convivência entre as pessoas. Essa referência aparece nos depoimentos de todos os entrevistados.

O desafio assumido pela mulher contemporânea ao retomar a escolarização é muito grande, pois não é um acontecimento que se dá sempre de forma tranquila, principalmente entre aquelas das classes menos favorecidas. Mesmo assim, é fator decisivo nas resoluções de seus problemas cotidianos: seja na administração do lar, no auxílio de atividades educacionais dos filhos e no relacionamento com o marido, seja no que se refere ao ponto de vista econômico ou até mesmo profissional, como vimos nos depoimentos acima.

7.2.4 As opções formativas

Para refletir sobre as opções formativas de que os alunos dispunham, torna-se indispensável demonstrar alguns aspectos relacionados à escolha que eles tinham, pois, dessa forma, é possível entender melhor os fatores que os levaram a cursar as opções ofertadas. A falta de opções para a formação profissional na cidade e de perspectivas após o Ensino Médio levou os alunos a realizarem os cursos disponíveis na região. A aluna relata que realizou o curso de magistério por não ter outra alternativa:

[...] professora não foi comigo, só fiz o curso porque era o que tinha aqui; [...] era público, né? [...] era só particular, não dava para o rendimento da família [...] não tinha nenhum curso que

me agradava ali [...] aí fiz magistério para ter um diploma [...] eu cresci aqui, vivi sempre aqui; não, eu conheço outros lugares (aluna 7).

Esta outra aluna sentiu-se sem alternativa para prosseguir seus estudos e parou de estudar por falta de perspectiva. Ficou treze anos sem estudar:

[...] não, porque terminei o segundo grau e entrar na faculdade federal é muito difícil mesmo; eu tentei, eu fiz um vestibular, eu não sou muito boa em matemática, física eu não me dou muito bem. Então não tinha mais o que fazer (aluna 4).

Uma outra aluna revelou, em seu depoimento, que queria fazer um curso na área de Desenho, mas não tinha na cidade:

[...] eu já tinha feito um curso técnico em informática, só que a ênfase em programação, nós programávamos bastante [...]. Gostava de desenhar [...] ou alguma coisa da área ou na área de desenho, ou na área de programação; alguns desses porque eu também gosto muito de desenhar, mas não tinha o curso aqui (aluna 4).

O aluno revela que, após desistir do curso de química, ficou um ano sem estudar por falta de opções formativas na cidade:

[...] eu não tinha alternativa, era fazer curso que eu não gosto de metal mecânica, metalurgia, gestão empresarial no CNC e tinha outro curso de contabilidade; então, não tinha alternativa de curso, ou ia para Porto Alegre, né?, Então, neste meio tempo, eu tava trabalhando em uma loja, e na loja eu fazia vários cursos voltados pra vendas, né? (aluno 1).

Pelo depoimento dos estudantes, nota-se que alguns termos tornam-se frequentes entre eles, muito deles possuindo significados semelhantes: *falta de oportunidade, não existia o curso*. Com base nesses depoimentos, constata-se que a formação adquirida até a conclusão do ensino médio dificultou aos estudantes o seu crescimento profissional, as oportunidades de conseguir emprego.

Os estudantes não encontraram oportunidades e espaços para seguirem o caminho desejado. Alguns tiveram, em seu meio, informações sobre as instituições de ensino profissional, mas não dispunham de recursos financeiros para arcar com as despesas de transporte.

Os alunos pertencentes aos segmentos mais desfavorecidos ainda não contam com políticas públicas capazes de atuar sobre as desigualdades sociais como um todo, fazendo com que ingressem no mercado de trabalho em idade precoce, restringindo seu sucesso a condições que somente os segmentos mais favorecidos acabam possuindo. Mesmo que almejem uma perspectiva profissional no sentido de se qualificar, a eles não foi dada a opção dessa escolha.

Um estudo realizado por Ferreti (1997) aponta alguns desafios a serem superados pela formação profissional: “a questão principal a ser enfocada pela formação profissional tem a ver, evidentemente, com as novas demandas que lhe faz o setor empresarial (p.05)”. Assim, como vimos na fala do aluno, na região, os cursos existentes estavam voltados às indústrias locais, não havia outras opções para ele.

Nesse sentido, podemos observar, através da fala dos alunos abaixo, que o mais importante é a quantidade de cursos que conseguem acumular ao longo de seu processo de formação, e se esses têm alguma probabilidade de inseri-los no mercado de trabalho:

Cursei todo o ensino médio e fiz o curso de magistério; conclui o curso em agosto, e em setembro iniciou o Proeja: [...] eu fiz o 2º grau, depois eu fiz o magistério [...] entrei aqui em setembro (aluna 6).

[...]o técnico em química; o técnico em química faltou o estágio, e fiz mecânica de manutenção e tava fazendo metalurgia; [...] eu sempre estudava dois turnos desde que eu comecei o ensino médio, só no primeiro ano que não; [...] agora faço o técnico em informática [...] o de química e o manutenção; nosso curso era voltado para o polo petroquímico, metalurgia (aluno 2).

[...] já fiz muita coisa, como cursar Desenho mecânico - eu fazia de noite, antes desse eu curvei o Técnico em Química, e depois eu fui para a Espanha (aluna 8).

Os outros cursos realizados são considerados pelos entrevistados como contribuição para o seu desenvolvimento profissional, pois aumentam o conhecimento, juntam teoria e prática e fornecem pequenos certificados, que eventualmente podem torná-los mais empregáveis. Para os estudantes, a contribuição da escola para o trabalho dá-se não tanto pelo conteúdo transmitido, mas porque ensina a se relacionar com os outros, ensina um novo modo de ser.

As opções formativas oferecidas pelo município para a ampliação de oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em

nível superior para quem já tem o ensino médio completo são poucas, ou vinculadas às indústrias da região. Fator limitador das chances de melhor inserção social e no mundo do trabalho. Para um público mais escolarizado, uma alternativa viável seria uma formação técnica subsequente, pois nos depoimentos dos estudantes que frequentaram o ensino médio ficou explícito que o mesmo carece de significado porque, entre outros aspectos, não tem caráter de terminalidade, constituindo apenas uma ponte entre o Ensino Médio e o ensino superior para poucos que logram alcançar esse nível de educação. Os cursos existentes nessa modalidade são voltados para: Química (rede estadual), Gestão, Saúde, Indústria (rede privada).

E então caberia questionar: por que, na ocasião da instalação da instituição no município, não foi cogitada a possibilidade de instalar um curso técnico subsequente para contribuir na formação de pessoas com ensino médio completo, considerando que houve um conhecimento prévio da região por parte da instituição? A instituição, como já citado anteriormente, instalou-se no município com um foco definido, que era o de implantar o PROEJA como seu primeiro curso. Dessa forma, talvez tivesse sido evitado e ou diminuído o ingresso de alunos com esse perfil no PROEJA, mesmo que alguns desses estudantes que ingressaram no curso estivessem afastados há muito tempo da escola. Eram trabalhadores, empregados ou não, e donas de casa. Os níveis de cognição, a faixa etária, as expectativas, experiências de vida, bem como o ritmo de aprendizagem e amadurecimento intelectual apresentavam grande heterogeneidade.

Como foi relatado pelo gestor, quando foi a Brasília, a discussão sobre a criação do curso nasceu tomando-se como base as seguintes questões: nas Unidades só aparecia o ensino subsequente, não tinha o ensino integrado, talvez por medo das pessoas fazerem errado (Gestor).

No seu depoimento, o gestor deixa claro o seu posicionamento a respeito da construção de um curso que almeja concretizar, pois, para ele, as outras instituições haviam enraizado os fazeres escolares tradicionais, caracterizados por trabalhos isolados, construídos a partir de uma concepção de conhecimento científico fragmentado, que prioriza a memorização em detrimento do raciocínio lógico e de um conhecimento crítico.

Essa é uma característica decorrente tanto da formação como da cultura tecnicista dessas instituições. E, para os gestores dessa instituição, houve outra compreensão do processo educativo, que os conduziu à construção de um currículo que integra os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica, visando aos processos formativos diretamente relacionados aos sujeitos do PROEJA.

O currículo foi planejado com a concepção de ensino integrado. Conforme o Projeto Político-Pedagógico, o IF entende:

O que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho; uma formação que prepare os sujeitos para participação efetiva nos seus contextos, com autonomia de pensamento e capacidade de interação crítica (PPP, 2008, p. 41).

A instituição vê a educação profissional como uma das finalidades da educação:

A educação profissional tem especial importância como meio para a construção da cidadania e para a inserção de jovens e adultos na sociedade contemporânea, caracterizada pela dinamicidade e por constantes transformações técnicas. Para que ela desempenhe seu papel, não pode ser compreendida como um mero treinamento com vista à empregabilidade imediata. Deve ser encarada, independente da modalidade na qual seja desenvolvida, como meio para construir conhecimentos, adquirir competências que possibilitem interferir no processo produtivo, compreender as formas de produção e desenvolver habilidades que capacitem o trabalhador para o exercício da reflexão, da crítica, do estudo e da criatividade (PPP, 2008, p. 42).

Depois vieram os outros cursos, na área da mecatrônica forma integrada e informática forma integrada. Só no ano de 2009 a instituição oferece seu primeiro curso na modalidade subsequente ao curso de secretária escolar. A iniciativa, segundo a direção da escola, tem como objetivo contribuir com a região em relação à formação de profissionais qualificados nessa área. A oferta de vagas, já durante o processo seletivo de 2009, é resultado do diálogo mantido entre a instituição de ensino e diversos setores da sociedade organizada.

O desafio está na construção de uma escola na qual, professores e alunos encontrem-se como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos.

7.3 Escolha do curso

As entrevistas realizadas revelaram que os estudantes, logo no início, não sabiam em qual tipo de curso estavam ingressando. Alguns julgaram ser um curso da prefeitura, outros concluíram ser esse um curso técnico qualquer. Alguns sabiam que se tratava de uma escola técnica federal nova que estava se instalando na cidade. Alguns alunos revelaram, em seus depoimentos, que escolheram o curso por acaso, ou por falta de

opções na cidade; outros, por saberem que se tratava do curso de informática, foram sem pensar na instituição que o estava oferecendo.

Outros depoimentos revelaram que alguns escolheram o curso porque sabiam tratar-se de uma escola federal, e assim iriam estudar em escola reconhecida pela qualidade; portanto, consideraram esse fato como essencial para a sua escolha. Ocorreu um descuido da instituição no momento da divulgação do curso, pois não houve um tempo hábil para que a população soubesse qual escola estava chegando à cidade. Tratava-se de uma escola consagrada e com 65 anos de tradição no ensino profissional.

Considerando os depoimentos dos alunos a respeito da sua escolha para a realização do curso, pode-se destacar:

[...] Não sabia ao certo se era computação [...] Nem sei, porque na verdade quem descobriu este curso foi o meu marido, [...] sabe assim quando tudo acontece no acaso? [...] escolhi este curso porque este é gratuito, lá eu teria mais um custo [...] e este é bem pertinho da minha casa, eu poderia ir a pé, é bem melhor, é pertinho de casa (aluna 4).

[...] ainda não conhecia o CEFET, mas lá o pessoal fala nos carvão, ainda não foi bem divulgado, não sabe bem o que é (aluna 5).

[...] foi uma coisa que eu me interessei quando eu vi a prova sobre o concurso [...] eu disse: eu vou tentar, de repente, né? [...] uma boa oportunidade porque é um curso que não tem aqui (aluna 3).

[...] Quando veio o CEFET, eu não tinha outra alternativa, eu não gosto da metalurgia (aluno 1).

[...] que para trabalhar com barulho assim sujo tu vai para ter um ganho razoável, só tu trabalhando numa empresa, numa indústria [...] e com a minha deficiência não posso, [...] eu sempre ia ter que trabalhar no setor administrativo, burocracia, por isso que eu peguei e ingressei neste curso (aluno 1).

As falas dos estudantes revelam que, para eles, a vinda do IF representou uma oportunidade a mais que tiveram, mesmo demonstrando, em seus relatos, certo desinteresse quanto à opção realizada. A inexistência de oportunidades educacionais acessíveis para os alunos trabalhadores constitui uma grave negação de seu direito a uma formação escolar básica, regular, pública e de qualidade. A existência pura e simples de uma oportunidade

dessa natureza não representa, por si só, uma resposta a esse direito, muito embora represente um passo bastante significativo em sua direção. Percebe-se na fala (aluna 4) que a escolha do curso foi motivada pela presença do outro, como se esse outro representasse uma autoridade e um apoio externo. Isso revela que os alunos trabalhadores posicionam-se em um lugar de conformidade e, ao mesmo tempo, reconhecem que a qualificação significa a passagem para outro lugar - possibilidade de ascensão profissional.

Percebe-se, nos próximos depoimentos, que a escolha do curso envolveu tanto o interesse pessoal pela área como o prosseguimento na área escolhida anteriormente, em outras escolas profissionalizantes, ou por já terem conhecimento das atividades exercidas:

E aí eu achei que fosse esse assim, né? Como eu gostava de informática, eu disse: ah, eu vou fazer, né? Mas aí, quando eu fiquei sabendo o que era aula mesmo, daí eu gostei, né? Vi que era uma oportunidade (aluna 6).

[...] mas naquela época do CEFET tinha o de Segurança do Trabalho, eu até pensei em fazer, mas no fim surgiu este, e eu pensei: ah, então eu vou fazer, porque informática era o que eu gosto [...] olha, assim no começo é porque saiu assim, porque saiu uma nova escola técnica gratuita [...] e eu fui sorteada [...] olha, nem sei assim, não, eu queria mais, assim, porque eu queria ter um curso técnico assim, agora a gente tá aprendendo esses negócios [...] me identifiquei mais que é redes (aluna 6).

As estudantes expressaram que viam o curso como a possibilidade de elaborar ou ter reforçados seus planos, vislumbrando uma mudança em sua vida. Os depoimentos abaixo revelam que alguns alunos buscam a instituição principalmente pela aquisição de uma profissão; pela formação de qualidade, que lhes proporciona melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho:

[...] na época que eu entrei no CEFET eu tava no outro curso, o nosso professor que nos dava aula ele era formando do CEFET de Pelotas, então ele falava muito bem da escola (aluno 2).

Estou apostando na escola para ver se é tudo o que dizem, e se ele corresponde à exigência da escola [...] taí o momento de ver se a escola federal é o que dizem ou não é (aluno 1).

[...] e por se tratar de um curso público, uma chance boa, né? Eu achei: é uma oportunidade que tava dando de graça (aluna 7).

[...] Cheguei até aqui através de uma inscrição na internet, realizada pela minha esposa; “eram 700 inscritos, e só iam entrar 40” [...] estar no Cefet “é uma escola federal e de qualidade”, e considero mais “importante é o conhecimento, o diploma é consequência, o mais importante é saber fazer” (aluno 3).

[...] matriculou-se sabendo que a escola federal é boa, e se estou aqui é para aproveitar; é um curso bom, tô aprendendo muito (aluna 8).

Quanto aos motivos que levaram os estudantes a escolher o curso, o motivo mais apontado é o desejo de aprender coisas novas. Embora a expectativa de melhorias profissionais seja um dos fatores que motivam os estudantes a dar continuidade aos estudos, não podemos desprezar outros motivos, que confirmam a importância do espaço educacional na vida de um sujeito. Após a conclusão do ensino médio, o estudante vislumbra a perspectiva profissional no sentido de se qualificar, mas, muitas vezes, não encontra oportunidades e espaços para seguir esse caminho, ou não possui, em seu meio, informações a respeito das instituições de ensino profissional.

7.3.1 Projetos futuros

Como já referido, no transcorrer desta pesquisa, busco o significado do PROEJA para esses alunos. Procurei investigar se a realização desse curso, de alguma forma, viria a impactar na mudança de sua trajetória profissional e formativa. Desse modo, questioneei os entrevistados a respeito de seus planos futuros, antes e após terem ingressado. Assim, passo a examinar, em primeiro lugar, se tinham planos futuros e quais eram antes de entrarem no curso. Para isso, organizei um quadro com a finalidade de facilitar a compreensão do leitor. Nesse tópico, apresento esse quadro e procedo à análise de suas falas.

Quadro 3: Projetos futuros

| Projetos futuros | Projetos antes de ingressar | Em que o curso mudou sua perspectiva de futuro |
|-------------------------|--|---|
| Aluna 8 | Era de aprender a usar a informática como uma ferramenta para auxiliar não só para mim, como para o meu trabalho e para continuidade dos estudos [...] eu quero terminar a minha faculdade [...] Tenho como plano concluir a faculdade e me candidatar ao Conselho Tutelar, vejo a informática como uma ferramenta de auxílio nas escolas, creches; a informática pode ter outra atividade, como utilizar para o lado social e profissional; as escolas estão ultrapassadas, os computadores ficam fechados em uma sala de aula, pois não tem quem saiba mexer com eles (aluna 8). | Depois do curso eu pretendo auxiliar as pessoas; a informática tá ajudando em tudo, mas onde eu tiver tudo vai ser diferente. Eu quero fazer o estágio, quero terminar a faculdade e usar esse conhecimento para ser empreendedora de ideias que poderão mudar muito mais a minha vida, como poder ajudar os outros, e quero editar o meu livro já escrito. Ao concluir o curso, eu pretendo montar algum negócio; oportunidades vão surgir, não desisto de nada. |
| Aluno 3 | [...] meu desejo é administração de uma cooperativa (aluno 3). | É que lá no assentamento tem limite de crescimento financeiro e pessoal; pretendo estudar Direito, quando sair do Proeja [...] pretendo montar uma cooperativa de informática, onde tenho a ideia de oferecer serviços de assistência técnica (aluno 3). |
| Aluno 11 | Meu plano sempre foi de fazer um curso técnico de informática. Bom que tive a possibilidade de ser na nossa cidade | Me recuperar da falta de dedicação que tive com o curso e seguir me dedicando à área da técnica de áudio (aluno 11). [...] Meus planos são o de levar adiante o ramo de informática, e vou fazer vários outros cursos da área (aluno 11). |
| Aluno 1 | [...] depende da direção do vento, não adianta na vida da gente, tudo o que a gente vai fazer eu estalo é agora, e tudo acontece, senão tu vai forçar a barra, bota muita expectativa que não tá na hora mesmo; toda a vez que eu quis ir no embalo, forçar a barra, acabei me decepcionando; quando as coisas vêm ao natural é mais fácil. Eu espero ter base pra eu | A música talvez seja uma alternativa para o meu futuro profissional, creio eu que tenho chances [...] música é a única coisa que eu faço que me dá prazer e satisfação de verdade, e é isso que eu quero fazer quando sair daqui, e eu tenho bastante chance de passar no vestibular de música, mais do que |

| | | |
|--|--|--|
| | futuramente, se tiver que pagar a faculdade ou através do PROUNI, eu ter base, né? Agora, se eu conseguir passar numa faculdade federal [...] (aluno 1). | em matemática, informática, porque eu toco desde os seis anos de idade e eu fiquei sabendo que tem um só por vaga, e agora eu tenho mais chance de passar (aluno 1). |
|--|--|--|

Fonte: Dados extraídos das entrevistas com os estudantes.
O quadro foi elaboração da autora.

7.3.2 Projetos futuros: antes de ingressar no curso

Para tratar deste tópico, utilizo o estudo realizado por Franzoi (2003), que ancorou sua análise a respeito dos projetos futuros dos egressos do PEQ, sob dois vértices: o de “possuir ou não uma profissão, bem como com referências profissionais que porventura possuam” (p.99). Os projetos que os estudantes tinham, antes de ingressarem no curso, referem-se a projetos em relação ao seu emprego/inserção profissional, e, assim, a informática seria uma forma que eles teriam para alcançar tal finalidade.

Conforme a autora, os estudantes que possuem trajetórias fragmentadas guiam-se por estereótipos de atividades “já experimentadas ou idealizadas”(p.105). Assim, pude perceber que uma estudante do curso (aluna 8), em razão de exercer a mesma ocupação por muito tempo, mesmo precariamente, identifica-se com ela como se essa fosse hoje a sua profissão (FRANZOI, 2003, p.88 e 90). E relata que pretende seguir o mesmo caminho: “me candidatar ao Conselho Tutelar”. A atividade que realiza traduz-se em valor social, pois através da formação poderá auxiliar as escolas e a informática será sua ferramenta.

Para outro aluno, seu projeto de vida estava vinculado à realização de um curso técnico, ao relatar: “Meu plano sempre foi de fazer um curso técnico de informática” (aluno 11). O curso desejado era na área de informática. No caso desse estudante, constatou-se que a falta de políticas públicas para a formação profissional constituiu-se em obstáculo para que ele pudesse transpor a lacuna na sua formação.

Para esse outro aluno, nesse momento, parece que qualquer coisa que aparecesse seria mais importante. Ele resume: “depende da direção do vento, não adianta na vida da gente, tudo o que a gente vai fazer eu estalo é agora”(aluno 1). Para esse estudante, sua vida está sem referência profissional. Nesse sentido, qualquer qualificação que venham a lhe oferecer será aceita.

Os estudantes relacionam o ingresso em um curso técnico a possuir melhores alternativas de trabalho e oportunidade de acesso econômico-social, que lhes possibilitem ocupar uma melhor posição na sociedade.

7.3.3 Projetos futuros: em que o curso mudou sua perspectiva de futuro

Após a realização do curso, a perspectiva de futuro para os entrevistados ganha outra configuração, pois está relacionada a sua ocupação atual. Seus esforços estão direcionados principalmente na perspectiva de crescimento profissional, mediante a necessidade de melhorar as condições financeiras de suas famílias, ou em busca da conquista do nível superior. O curso técnico serviu aos seus propósitos formativos.

Pelos excertos acima, percebe-se que a formação recebida proporcionou certa mobilidade e uma progressão na vida dos estudantes. A busca pela ascensão social constitui-se como projeto de vida, mesmo que seja para auxiliar as outras pessoas.

No relato deste estudante, ele evidenciou que estava em busca de reconhecimento profissional em sua comunidade, ao revelar: “que lá no assentamento tem limite de crescimento financeiro e pessoal”(aluno 3). Seu desejo de reconhecimento está relacionado a administrar uma cooperativa, e assim demonstrar aos seus pares que o conhecimento adquirido no curso propiciou-lhe crescimento, tornando a sua administração de utilidade para os demais, pois pretende construir uma cooperativa.

Outro aluno, após a formação recebida, demonstrou possuir os mesmos planos que tinha antes de ingressar no curso: pretende prosseguir na mesma área, a da informática, e continuar fazendo cursos (aluno11). Assim como no estudo de Franzoi, para alguns, “concluir o fundamental foi um ganho na carreira”(p.133). Para esse aluno, realizar um curso técnico mostrou-se como uma possibilidade até então não vislumbrada. E ainda, segundo ele: “tive a possibilidade de ser na nossa cidade”.

Para esse outro aluno, a realização do curso propiciou-lhe almejar o curso superior, o que antes lhe aparecia como um plano distante: “Eu espero ter base pra eu futuramente, se tiver que pagar a faculdade ou através do PROUNI, eu ter base, né?”(aluno 1). Sua perspectiva de futuro foi direcionada para algo que se considerava em condições de realizar: a música, mas em nível superior e nutrindo a esperança de ser aprovado na Universidade Federal.

Através de seus relatos, tomando como base seus projetos futuros após a realização do curso, os estudantes consideram que a formação recebida no Campus Charqueadas

contribuiu para a ampliação de seu campo de possibilidades, seja na formação profissional, na aquisição de conhecimento, no relacionamento pessoal, nas suas perspectivas de futuro. Os resultados, segundo os entrevistados, devem-se principalmente à qualidade da formação recebida, às exigências e à qualificação dos professores, a seus colegas e à estrutura física. Como veremos no próximo tópico que será desenvolvido.

7.4 Significado do curso

Torna-se essencial, nesta etapa, analisar como se constituíram as relações dentro da escola, compreendendo-a como um espaço institucional onde se processa o conhecimento sistematizado pela sociedade. Sendo assim, cabe questionar: o que faz os alunos ingressarem e o que faz com que permaneçam? Quando um estudante escolhe um curso, geralmente, essa escolha está permeada de significado, seja pessoal, como prosseguir na área escolhida, ou por já possuir conhecimento da atividade já exercida por outros profissionais.

Assim, o respeito a si mesmo, aos semelhantes e aos diferentes; o repúdio à discriminação, a confiança nas próprias capacidades, o espírito de iniciativa, a responsabilidade são aprendizagens que dependerão mais das experiências de relações humanas vividas na escola do que da prescrição de regras.

Apresento a seguir como se constituíram as relações que mobilizaram homens e mulheres a buscarem o PROEJA, nessa etapa de suas vidas.

7.4.1 O ambiente educativo

A busca por um sistema educativo justo, que aspira a compensar as desigualdades de origem socioeconômica e político-cultural, procurando melhorar os resultados escolares e a eficiência do processo educativo, deve ser o objetivo final dos agentes envolvidos e da condução das práticas de ensinar.

Neste tópico, busco identificar, a partir das concepções que os alunos possuem de ensino, metodologia, didática, qual é a sua visão a respeito do curso de PROEJA que eles cursam, nesse caso, o curso de Informática. Assim, procurei ilustrar seus depoimentos salientando a visão negativa e a visão positiva a respeito do curso de que participam.

7.4.1.1 Visão negativa

Este aluno, que gosta de praticar esportes, reclama da escola por oferecer pouco espaço, e também de seus colegas, que não gostam de jogar:

[...] a quadra é boa, só que eles nunca jogam; por quê? Porque só tem 1 período de Educação Física, e meus colegas não gostam de jogar (aluno 2).

Para o estudante, o esporte constituía-se uma possibilidade de elaborar ou ter reforçados os projetos que fez para seu futuro, que estavam relacionados com o esporte. Sentia muito prazer em realizar essa atividade, pois a sua primeira experiência profissional deu-se através de um contrato de aprendiz em uma Associação do município, e sua atividade, além de auxiliar na copa, era jogar.

Já outro aluno não considera justo, consigo e com outros colegas, a postura adotada por alguns no que se refere a sua honestidade quando precisaram justificar suas faltas:

[...] alunos que faltaram por falta de frequência aparecem assim com atestados frios, e não estavam doentes, estavam afastados na cidade (aluno 1).

As relações constituídas entre os alunos envolveram também momentos de conflito, principalmente relacionados a queixas sobre comportamento ou divergências de opinião, que fizeram com que alguns alunos não gostassem de certas atitudes tomadas por seus colegas.

Neste outro depoimento, o aluno diz-se inconformado com o excesso de liberdade que os professores deram à turma quando o curso iniciou, pois, segundo ele, os alunos não deveriam decidir a respeito das questões do curso:

O que eu não gosto aqui é que no início alguns professores deram muita autonomia para as pessoas, para a turma; não tinham que dar muito espaço para as pessoas assim nos conteúdos de aula [...] ter algum transtorno, também na elaboração do curso; quando eles começaram o curso, eles deram muita autonomia pros alunos decidir alguma coisa, expor alguma ideia[...] (aluno 1).

Ao estudante, o fato de o professor possibilitar à turma a expressão de uma determinada postura em relação ao curso, ou à forma de avaliação, ou a diferentes questões relativas às aulas, não o agradou. Talvez pelas representações que o aluno construiu ao longo de sua vida, segundo as quais somente a instituição escolar tem o poder de decidir os rumos que quer dar a seus estudantes.

Na visão desta aluna, o problema é relacionado ao horário de término das aulas. Segundo seu depoimento, é muito cansativo, pois ela trabalha durante o dia e mora muito longe da escola:

[...] mas o que cansa, mas é o que tem que ser, é nossas aulas até às 11h; é, o horário até às 11h, o horário é puxado (aluna 6).

Nesses relatos, pude observar os valores dos sujeitos que se cruzam na escola. Nesse sentido, de acordo com Arroyo(2003),

na relação social ou na relação educativa formal ou informal trazem sua experiência de infância, adolescência, juventude ou vida adulta, sua experiência espacial, temporal, corpórea, seus afetos, resistências, sua diversidade e socialização, sua memória. Os coletivos entram na ação coletiva com toda essa bagagem cultural, a redefinem e resignificam.(ARROYO, 2003 p.13)

Os alunos demonstraram haver aspectos positivos em relação à instituição escolar, principalmente no que diz respeito à convivência e amizades estabelecidas nesse espaço. Para esta outra aluna, o aspecto negativo refere-se às poucas horas destinadas ao laboratório, pois gostaria de ter mais aulas práticas:

[...] nossa aulas, as técnicas mesmo são muito poucas, a gente fica pouco no laboratório (aluna 5).

Em outro depoimento, a aluna revela seu desencanto com o curso quando soube que teria que aprender novamente as matérias do ensino médio por ela já cursadas:

[...] quando falaram que era um curso de informática de três anos, eu pensei que ia montar e desmontar, mas não como o integrado [...] daí o dia em que chegou a grade curricular com um

monte de matéria [...]e só tinha duas matérias técnicas, hardware e software(aluna 5).

O desencanto da estudante pode ter ocorrido em razão de ela considerar que o curso de informática é muito valorizado pelo mercado de trabalho. Uma das principais questões salientadas pela estudante é a de que precisa se apropriar rapidamente da tecnologia, para poder ter mais chances no mercado de trabalho.

Esta aluna revela que não esperava encontrar o curso que encontrou, achava que iria entrar e logo já sairia habilitada para configurar computadores:

[...] é o que me trouxe o curso; foi uma realidade melhor que eu achava, assim, né ? Cursa e sai uma hacker daqui daí tipo, a gente teve que se adaptar até os professores (aluna 7).

Esse aspecto foi salientado pelos depoentes como de extrema importância, pois diz respeito à carência de aulas práticas, que possibilitassem aos alunos a aplicação da teoria. Nota-se que a estrutura de laboratórios e as aulas práticas são instrumentos que favorecem o conhecimento, dotando o aluno de habilidades práticas que contribuem para o seu desenvolvimento profissional

A necessidade que a escola teve de nivelar os conhecimentos específicos da turma, relacionados à área de informática, foi, para esta aluna, a causa de um atraso no andamento do curso, pois para ela o curso poderia ter iniciado em um nível mais avançado:

É que assim, no primeiro ano daqui, a gente aprendeu a mexer no computador, mas mexer no computador eu já sabia, né? Mas eu acho que eles tiveram que voltar pra trás pra botar todo mundo no mesmo ritmo (aluna 7).

Nesse sentido, percebi que as falas desses alunos complementam a fala da supervisora da escola, relatando que os alunos faziam uma ideia equivocada a respeito do curso:

[...] não, eu acho que eles tinham a ideia também de que eles seriam usuários, eles vieram para fazer o curso técnico em informática, e ao mesmo tempo tinha a sensação de que eles pensavam que iriam sair como usuários. E como usuários eles tinham que conhecer alguma coisa da informática, não na sua profundidade; acho que a ideia de técnico em informática não tem mais

ênfase, mas técnico em informática em manutenção, isto que eles não compreendiam então o que significava de fato, então eles levaram um ano para cair a ficha (Coordenadora Pedagógica).

Esse desencontro entre o desejado pelos estudantes e o que foi encontrado no curso poderia facilitar a saída dos estudantes no curso, visto que não haveria motivação para prosseguirem os seus estudos e isso, de certa forma, dificultaria as suas aprendizagens. Mas os estudantes permaneceram. Por quais motivos? Seriam as relações que firmaram? Talvez impulsionados pela vontade de cursarem outro tipo de ensino que até então não haviam conhecido, necessitando experimentar o novo, o inédito em suas vidas: o curso de informática em uma escola da rede federal, e serem inseridos em outro tipo de realidade escolar, diferente do que haviam conhecido. Cada um tem um processo de vida, e por isso assumem distintas configurações, dependendo das dimensões temporais e de seu contexto.

Na visão destas alunas, os componentes curriculares como filosofia, matemática e física agem como empecilhos para elas conseguirem sucesso nos estudos, e assim não conseguem gostar do conteúdo. Elas não conseguem ter motivação, o que poderia lhes facilitar a aprendizagem nessas disciplinas. Para que os educandos possam incorporar novos conhecimentos, precisam, em primeiro lugar, estar abertos e maduros para incorporar o significado do conhecimento:

[...] eu odeio filosofia, não gosto de filosofia, não tava a fim de vim na aula (aluna 4).

[...] Eu acho a matéria mesmo difícil; não sei se de tanto ele puxar a nossa orelha a gente já faz grupo de estudo, mas a matéria é chata, e aí fica mais difícil de aprender (aluna 6).

[...] queria que tirassem física, não agora; até fiquei faceira que o professor disse que aumentaram as notas, mas o que adianta aumentar de quatro para cinco (aluna 10).

Essas estudantes consideram que o curso estava difícil, principalmente devido ao nível de ensino ser diferente das outras escolas que frequentaram. Julgam como maior dificuldade o fato de o curso ter como base as ciências exatas, baseadas na aplicação dos fundamentos da Matemática e da Física, para a formação de técnico em informática

Este aluno não concorda com a metodologia utilizada, acha difícil poder acompanhar as aulas e também não concorda com o sistema de avaliação da instituição. Nesse sentido, a instituição deveria refletir se o material didático e de apoio está de acordo para o atendimento dos alunos, para que ocorra a interação entre estudantes e o conhecimento:

[...] a metodologia eu não concordo, acho que as turmas devem ser separadas, e também deveria ter uma avaliação diferenciada pela idade pela turma; não pode ser nota. Como os conteúdos podem ser os mesmos? Como eu tenho a obrigação de acompanhar? (aluno 3).

No depoimento do aluno, posso perceber alguma relação maior, relacionada à qualidade do ensino das instituições públicas de origem, que dificulta a apreensão de conhecimentos nessa etapa. Cabe destacar que a escola ofereceu aulas de recuperação em horários alternativos, a fim de reforçar conteúdos como: matemática, física.

7.4.1.2 Visão positiva

Esta aluna considera muito valioso o conhecimento que está adquirindo com o curso. Ela acha que é uma oportunidade de adquirir novos saberes, e isso é para ela muito mais importante do que ter um certificado:

[...] estou aqui é para aproveitar; é um curso bom, tô aprendendo muito. Também considero que a aprendizagem é muito mais importante do que um diploma, pois não adianta ter no currículo e no diploma para não saber usar (aluna 8).

Para esta aluna, o fato de poder contar com um professor para esclarecer suas dúvidas é algo que eles ainda não haviam vivenciado:

[...] nunca vi um aluno assim dentro da escola procurando um professor, e um professor disponível pro aluno (aluna 5).

Durante a realização do curso, há uma mudança na direção dos significados atribuídos pelos alunos à experiência escolar vivenciada no curso. As preocupações que apresentaram anteriormente passaram a dividir espaço com outras, trazidas à tona pelo cotidiano do curso, pelas atividades realizadas e pelas relações interpessoais estabelecidas entre eles e com os professores.

O conhecimento e a segurança que os professores transmitem aos alunos são muito positivos. O professor precisa ser acolhedor, dar atenção, demonstrar que a relação que mantém com o seu grupo é uma relação que guarda afetividade. É revelado nas falas abaixo o valor do professor que enfatiza a dedicação, o interesse, a interação e a sensibilidade:

[...] eles sabem o que tão falando; seguravam o pessoal na sala de aula, e lá no outro o pessoal nem dava bola, viravam as costas lá; aqui eles impõem uma regra (aluna 4).

[...] a aula de matemática, é o professor de matemática. Agora eu sei fazer algumas coisas que antes eu não sabia fazer, e ele desencadeia aquilo desde o começo, tu pega, tu aprende (aluna 7).

[...] a escola tá respondendo às minhas expectativas, porque os professores tão ali, mas tá na gente ir buscar o conhecimento (aluna 5).

Pude observar, a partir desses depoimentos, que há, de um lado, a queixa relativa ao rigor das cobranças, e, do outro, o reconhecimento do quanto esse rigor foi benéfico para a formação profissional. O que se destaca é que a qualidade do ensino do Campus Charqueadas traduz-se no e confunde-se com o nível de cobrança, com o sistema de avaliação e com a postura dos professores. Esses estudantes encontram, no PROEJA, uma vivência diferente daquela que conheceram e associavam com a escola cursada.

Esses alunos consideram o ensino médio que estão fazendo agora como sendo de qualidade, ao compararem essa experiência com o outro ensino médio já cursado. Como se agora, para eles, fosse de verdade. Dentre as razões destacadas pelos estudantes, está a possibilidade de refazer um ensino médio de melhor qualidade. Assim, resgatam, de certa maneira, o sentimento de terem conquistado algo que ainda não tinham tido. Isso, de alguma forma, faz-me refletir a respeito da nossa realidade educacional. Muitos estudantes relataram que a figura do professor desempenhou um papel decisivo na sua aprendizagem. E mencionaram a importância de estudar em uma escola que tem renome nacional:

[...] tinha muita falta de professor, e as matérias eram dadas de qualquer jeito (aluna 10).

[...] lá era assim: o professor se virava pro quadro e tu te vira, se quisesse copiava (aluna 4).

[...] o ensino médio aqui é bom, é bem puxado, é bem melhor do que os outros (aluna 7).

[...] escola que tivesse um ensino médio de verdade diferente da outra escola pública estadual (aluno 1).

A comparação não se restringe somente ao ensino médio: os alunos também comparam os outros cursos técnicos que realizaram com o que estão fazendo agora.

Relatam estar gostando do curso:

Quando eu fiz outro curso técnico não gostava de informática [...] a informática era a matéria que eu menos gostava, eu não sabia nem mexer, nem internet, eu só sabia entrar. [...] tu até pode nem gostar, mas tem que aprender porque é uma área de futuro. Aí, depois que eu entrei aqui, tudo mudou; agora eu gosto de informática, porque aprendi a fazer (aluno 2).

[...] tá aumentando as matérias, antes era menos técnica, este ano a gente tem 13 matérias (aluna 7).

Este aluno retrata, em seu depoimento, como se sentiu valorizado ao poder contar a sua história de vida e seus saberes dentro da escola. Isso demonstra que existe um espaço de construção e diálogo no ambiente educativo:

[...] organizaram um seminário integrado nas disciplinas de Sociologia e História, aonde cada um falava de uma experiência sua de vida, e eu “apresentei minha luta pela terra” (aluno 3).

Sendo assim, ao refletir sobre um processo efetivo de aprendizagem, o educador deverá levar em conta que para saber ensinar é preciso saber escutar, entre tantos outros valores que fazem parte da docência, ou seja,

se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 2006, p. 113).

No depoimento dos estudantes, ficou evidenciado que o alcance de conhecimentos e a formação profissional foram os ganhos mais referidos. Além disso, eles afirmaram que a instituição contribuiu para a ampliação de suas oportunidades e de seu desenvolvimento pessoal. Esses aspectos são apontados como bastante importantes no desenvolvimento da autonomia desses estudantes, principalmente em relação a suas famílias e de seus colegas.

Há necessidade de experiências que respeitem os interesses e as características dos jovens e adultos trabalhadores. Tratando desse tema, HADDAD, por exemplo, assegura que os programas destinados a esse público

[...]deveriam ser necessariamente voltados às características e necessidades do aluno trabalhador, que lhe dão contornos diferenciados do modelo de escola de educação básica [...].Portanto, a simples reprodução dessa escola no período noturno ou, por outro lado, a simples adaptação formal desta escola não tem produzido os efeitos esperados. O que há que se buscar é um novo modelo de escola que possa estruturalmente estar voltado às necessidades do trabalhador que volta à escola. (HADDAD, 1992 p.10)

Foi possível observar a influência de aspectos como a experiência profissional, a escolaridade e a faixa etária nos significados que o aluno atribui a sua experiência escolar. Vimos, assim, que o curso coloca-se de maneira diferente em diferentes histórias de vida. Coloca-se, pois, para a educação de alunos trabalhadores, o desafio de lidar com a diversidade de seus estudantes.

7.4.2 As relações no interior da escola

A escola é um local de encontros, e a sala de aula é um ambiente de protagonismo, onde se entrecruzam saberes e singularidades no espaço-tempo, compondo sentidos. Assim, na perspectiva de tecer as redes de relações que os estudantes estabelecem ao longo de sua convivência no curso, entre si e com os professores, passo a descrever alguns de seus depoimentos.

A vida dura, as atividades como dona de casa, estudante, mãe e esposa fizeram com que esta aluna realizasse uma comparação entre a sua vida e a da sua colega mais nova e sem filhos:

[...] eu me estressava tanto a ponto de eu fazer uma prova com um colega que eu sei que tem tempo pra estudar, que não tem casa, que não tem filho, e que tem mãe que faz as coisas, tem mãe que lava as roupas e tira 1,9 numa prova que valia 2, e ela não tem outra coisa pra fazer; então tu imagina, hoje ela me falou que acordou 15 para o meio-dia, então uma criatura dessas não tem capacidade de levantar e ir estudar?(aluna 4).

Vale ponderar em relação ao trabalho a ser desenvolvido com aluno trabalhador, com o aluno jovem, com o adulto. Lidar com os mais idosos é diferente de estar lidando com um aluno que podemos chamar de já institucionalizado no âmbito das práticas escolares ditas regulares. São duplamente guerreiros, uma vez que afrontam esse grande desafio de rescindir a velha rotina de vida e procurar o que lhes foi negado até então. Desafio esse que por eles já foi vencido ao tomarem a resolução de regressar para um

ambiente escolar e buscar o que consideram de mais valioso: o conhecimento. Assim, estes alunos retratam, em seu depoimento, o valor atribuído ao esforço de seus colegas:

Tu tá vendo um monte de gente, os meus colegas são tri esforçados [...] eles vêm pra cá, estudam um monte; eu acho muito legal isso, tem que dar muito valor (aluno 2).

[...] a gente já chega meio cansado aqui, que a maioria deles trabalha o dia inteiro; alguns corre turno, também o pessoal chega cansado [...] a gente tinha que se unir, a gente tinha duas turmas, a 101 e a 102, e houve muita repetência, muita gente já desistiu, não vieram [...] a turma me recebeu bem, já conhecia alguns, também já tinha a cara conhecida, a cidade não é muito grande (aluna 7).

Ao longo do curso, os alunos estabeleceram e solidificaram muitas relações entre si e com os professores. Para eles, que já possuem cotidiano marcado pelas responsabilidades e pela fase adulta precoce, a escola passa a expressar também, além do estabelecimento para o aprendizado, um ambiente que permite o encontro entre os amigos, cultivando uma diferença na relação estabelecida na família e no trabalho. Dessa maneira, a escola passa a ser um espaço de novas relações:

Gosto de todo mundo na turma, a turma é unida [...] eu gosto da turma; mesmo que os professores ensinassem e dessem tudo, e a turma não colaborasse, não ia adiantar (aluna 6).

[...] sabe, eu gosto de todo mundo, todo pessoal da turma; uma coisa que é muito, assim, é que a turma é muito unida (aluna 4).

Cumprе salientar, neste espaço, a importância da vivência de uma experiência escolar para o adulto trabalhador. Além dos resultados do curso realizado – certificado, conhecimentos técnicos adquiridos – esse processo foi significativo para os estudantes. Ficou evidenciado, em seus relatos, que a vivência da experiência escolar possibilitou-lhes um reforço de sua autoimagem, o reconhecimento de seu saber prático, a elaboração de novos projetos.

Os relacionamentos que eles constroem são permeados de significados. Os alunos ponderam que a relação entre si e com os professores foi-se solidificando. Consideram que a postura, a escuta dos professores foi essencial para a consolidação desses laços:

[...] aqui na escola os relacionamentos com os professores são baseados no diálogo com aluno (aluno1).

Segundo Paulo Freire, o vínculo estabelecido entre o professor e o aluno é fundamental, e só é estabelecido se houver uma interação entre eles: o diálogo, e por meio do diálogo ambos constroem e reconstróem conhecimento:

Nas condições da verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo, onde quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 29).

Os professores que atuam com a educação de jovens e adultos comprovam que é possível construir outros modos de lidar com os sujeitos, o que requer rever o conhecimento, os currículos e a própria estrutura escolar. Os professores estão construindo junto aos alunos novos saberes e práticas, e a produção do próprio trabalho:

[...] mas depois, sei lá, gostei; os professores são bons; o professor faz a diferença. (aluna 3).

[...] os professores são um diferencial [...]os professores eram tri bons (aluna 5).

[...] tem a diferença de professor; tem professor que já viajou o mundo - tem um que foi a Bangladesh; isto é muito legal, é uma coisa que eu acho legal aqui, a cultura dos professores, e eles sabem respeitar a gente, não fazem diferença da gente (aluna 7).

[...] eu não parei lá, na outra escola fiz até 30 de dezembro lá, e aqui junto eu vinha pra cá às 6 horas, e os professores me ajudaram, conciliaram os horários (aluno 2).

[...] muita coisa aqui é diferente; aqui os professores buscam, né? [...]eles se preocupam muito em tu entender aquilo, eles não tão aqui só por estar; se tão fazendo curso técnico, mas o segundo grau, ah, tu tem que te formar, então tu te vira; sabendo ou não, aqui é bem diferente; achei muita diferença, os professores se dedicam, eles vão atrás; se tu tem alguma dúvida, eles te explicam, eles querem te ajudar (aluna 4).

Os alunos ressaltaram, em seus relatos, a especificidade do aspecto escolar: o modo escolar de organização do conhecimento, os hábitos e os rituais do cotidiano da sala de aula,

enquanto outros priorizavam o aspecto técnico dos conteúdos, sua aplicabilidade no dia a dia do trabalho.

Os estudantes entrevistados revelam que consideram um privilégio ter professores e profissionais altamente capacitados e atualizados, ainda que destinados a servir a um grupo seletivo. Ao citarem a relação e a formação dos professores, que, segundo eles, distinguem o Campus Charqueadas de outras escolas de ensino médio, consideram essa relação como única vivenciada, em todo seu percurso formativo.

O professor é um trabalhador, e o sujeito de sua atividade é o aluno, que também é um trabalhador. Cientes de que as condições de trabalho estabelecidas para ambos não são as mesmas, há uma identificação entre professores e alunos, e essa se dá não somente pela condição de serem trabalhadores, mas condicionada às raízes histórico-culturais em que foram se formando como seres humano-sociais.

7.4.3 A estrutura escolar

Um ambiente educativo adequado exige certa infraestrutura, como salas ventiladas, mobiliário adequado, espaços para leitura e lazer dos educandos, transporte, iluminação, segurança. Nesse sentido, verifiquei juntos aos estudantes como estavam avaliando as condições oferecidas pela instituição para que eles pudessem estudar. Para os estudantes, esses são fatores que, em certa medida, contribuem para o seu processo de aprendizagem, conforme podemos depreender dos depoimentos.

Este aluno diz que recomendaria o curso para os seus conhecidos, por considerar que a instituição oferece condições apropriadas para o estudo:

[...] eu achei muito legal assim; principalmente nesta parte de estrutura, eu recomendo o curso pra todo mundo que quer estudar aqui (aluno 1).

O aluno compara os equipamentos que tem disponíveis com os que utilizava em outra instituição de ensino privada que frequentou:

[...] eu não tinha muita expectativa quando eu comecei, eu não sabia que a escola federal tinha tanto dinheiro (aluno 3) .

Mas, em todos os locais, os problemas apresentam-se. Nessa instituição, não seria diferente, e os estudantes relatam as dificuldades, mas também salientam as coisas boas:

[...] mais iluminação externa, mas eu acho que nem é da escola, é na rua; aquela rua não tem, e é puro buraco [...] mas tem os guardinhas (aluna 4).

[...] falta um bar (aluno 9).

[...] tem biblioteca (aluna 8).

[...] tem quadra coberta (aluno 2).

Durante a realização da pesquisa, o bar ou cantina estava em construção, e não havia sido realizada a licitação. Hoje, o espaço já está construído e funcionando. Uma das ruas que dão acesso ao Campus Charqueadas continua com buracos e sem iluminação, mas, como disse a aluna, há os guardinhas. E foi construído um confortável e amplo auditório.

Para essa turma de PROEJA, a experiência escolar vivenciada foi-se constituindo de significados que os alunos foram construindo durante o curso. Cursar o ensino em uma instituição pública de qualidade, mesmo nesse nível de ensino, já cursado, propiciou o desenvolvimento pessoal e profissional, dado o grau de exclusão a que são submetidos esses sujeitos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tinha a intenção de resolver, com esta pesquisa, todas as inquietações acerca do tema. A mesma teve como objetivo verificar como ocorreu o processo de ingresso e permanência de estudantes com o ensino médio concluído no PROEJA do Campus de Charqueadas, contribuindo para uma análise dos limites e avanços do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos na inserção de alunos trabalhadores.

Na metodologia apresentada, busquei explicitar os caminhos percorridos apoiando-me em autores como Velho(1978) e Triviños(1987) para realizar uma análise temática das falas dos estudantes. Para isso, utilizei entrevistas semiestruturadas com os entrevistados, e isso possibilitou a abordagem de alguns aspectos inerentes às particularidades referentes aos motivos que fizeram alguns alunos retornarem para a escola profissional. Sabendo do grau de envolvimento do pesquisador com o objeto e com a instituição pesquisada, a fim de garantir a objetividade no trabalho, utilizei a triangulação de dados para permitir o cruzamento de informações e conclusões.

Para compreender a complexidade da formação profissional, foi necessário investigar, através das transformações nas políticas da educação profissional, as alterações trazidas pela legislação no que tange à formação dos alunos trabalhadores, para apresentar a constituição de uma política como o PROEJA, que tem uma concepção de educação que visa à integração na formação destinada aos que vivem do trabalho.

Na sequência, após ter buscado e apresentado os dados a respeito do município e da instituição, e principalmente dos sujeitos participantes, passei à análise dos relatos.

Para entender como se deu o ingresso e permanência dos estudantes com o ensino médio concluído, foco da pesquisa, buscaram-se elementos, a partir da fala de gestores, sobre o planejamento do PROEJA, desde a constituição da escola, e o acolhimento de alunos. Constatou-se que este ingresso e permanência foram o resultado de uma confluência de fatores. Destacam-se, dentre eles, alguns elementos que conduziram os sujeitos a esse curso, como as trajetórias formativas e profissionais descontínuas traçadas; a falta de opção formativa no município para quem já concluiu o ensino médio; a baixa qualidade do ensino médio já cursado pelos estudantes; a imagem do IF como uma instituição de excelência em educação profissional; o processo seletivo para o ingresso nesse curso, pelo sistema de sorteio.

O processo seletivo, que foi realizado através de um sorteio público, acabou propiciando a absorção de um público com o ensino médio completo. Dessa maneira, compreendo que selecionar os estudantes que irão participar de um curso na modalidade de educação de jovens e adultos, pela do via sorteio, é, de certa forma, excluí-los, mais uma vez, do sistema de ensino, o que há muito vem ocorrendo.

Cumprе salientar que a instituição já reparou o seu processo de seleção, e para a nova turma de PROEJA já organizou outro tipo de processo seletivo. Constatei, através da consulta realizada em IFs de todo o país, que o processo seletivo é muito diverso. Por isso, é importante que sejam repensadas as formas de seleção que serão usadas para compor os grupos participantes dos cursos pertencentes ao PROEJA.

Outro dos fatores refere-se ao tipo de trajetórias formativas e profissionais dos estudantes. Quando os estudantes referiam-se a sua relação com o trabalho, e a grande parte dos estudantes exerce atividades laborais, ficou evidenciado que essa relação constituiu-se de forma precária e fragmentada. Verifiquei que existiam estudantes exercendo suas funções na informalidade, sem carteira-assinada.

Alia-se a isso o fato de que, dentre os motivos elencados pelos estudantes acerca da decisão de fazer o PROEJA, está depositada a crença de que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego associa-se exclusivamente à falta de qualificação. Outro aspecto significativo e que chamou a atenção foi o de que os estudantes já tinham realizado outros cursos técnicos, o que me levou à constatação de que estavam preocupados em acumular cursos, bem como adquirir um diploma escolar em uma instituição socialmente valorizada, como o IF. Isso poderia oferecer alguma possibilidade de ascensão social, pois a posse do diploma profissional classifica-os como pessoas qualificadas mediante as exigências do mercado de trabalho.

É reconhecido que a formação profissional não é garantia de inserção no mundo do trabalho, pois isso depende de um conjunto de fatores que organiza e estrutura a produção, do qual o processo educativo é apenas parte integrante. Mas, nos relatos apresentados, constatou-se que a formação recebida pelo Campus Charqueadas é uma possibilidade que os alunos trabalhadores têm de acesso à melhoria de qualidade (de vida, trabalho, socialização). Em alguns casos possibilitou o acesso ao primeiro emprego, mesmo sendo na condição de bolsista da instituição, conforme foi relatado na situação da aluna 5. Além disso, possibilita, sobremaneira, o enriquecimento cultural, social, histórico e laboral, tendo os sujeitos “a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no

mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo” (BRASIL, 2007, p. 36).

O projeto político- pedagógico do IF compreende o trabalho como princípio educativo e visa a desenvolver no currículo essa concepção, “para articular o plano social, econômico, cultural, humano e conceber o sujeito como ser histórico-social capaz de transformar a realidade em que vive” (PPP, 2008 p.31). Os seus objetivos para a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos preveem ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia (PPP, 2008 p. 30).

Quanto a sua relação com a escola, os relatos revelam que mantinham um precário relacionamento com a escola anterior que conheciam. A esse respeito, foi constatado, em seus dizeres sobre as suas experiências escolares, que essa relação era muito descontínua e muito similares à do aluno da EJA.

Procurei interpretar, a partir dos depoimentos dos estudantes, o significado, para eles, de ter ingressado e permanecido em uma instituição de reconhecida de educação profissional, e com a qualidade do IF, mesmo já tendo cursado o ensino médio, propiciou aos estudantes desenvolvimento pessoal e profissional. Ficou constatado que a modalidade cursada ofereceu aos estudantes a ampliação de seu campo de possibilidades, pois propiciou os conhecimentos visados Além disso, oportunizou a sociabilidade, que lhes ampliou o círculo de amizades, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional.

Merece destaque o fato de que esses estudantes, mesmo tendo o ensino médio, buscam novamente essa formação por se tratar de uma escola federal e esse ser considerado um ensino diferenciado. Foi interessante observar como eles comparavam o ensino médio já cursado em sua trajetória escolar anterior ao Ensino Médio do IF. Na sua opinião, o curso é difícil de acompanhar, no entanto, essa é uma das razões pelas quais consideram ser a escola de boa qualidade.

Os estudantes atribuem muito da qualidade do curso que realizaram aos seus professores, por serem muito qualificados e acessíveis. Nesse sentido, embora este tema não tenha sido desenvolvido na pesquisa, merece consideração. As mudanças e desafios da educação e do mundo do trabalho impõem um repensar do educador acerca de sua prática pedagógica.

A busca que o PROEJA faz é pela prática de um ensino integrado. Isso teve influência na formação dos estudantes, sendo salientado, nos seus depoimentos, que encontraram um ensino médio “forte e de verdade”.

A partir da análise do conjunto de dados obtido junto aos alunos da turma, assim como dos referenciais teóricos que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa, foi possível afirmar que outro aspecto determinante para a permanência desses estudantes no curso refere-se às relações que eles firmaram durante o curso. Segundo os alunos, são laços que foram se construindo lentamente, e dos quais dificilmente conseguirão se desvencilhar agora, quando estão concluindo o curso. Essas relações são de grande importância, pois mantiveram-se no curso e motivaram alguns alunos a não desistirem de seus planos.

Nesse sentido, houve uma positividade na formação desses estudantes do PROEJA, embora tenham concluído o ensino médio. Participaram do curso sem se darem conta de o terem realizado. E foi detectado que o IF, além de oferecer um ensino de qualidade, aquisição de novos conhecimentos e/ ou a sua consolidação, possibilitou aos estudantes o acesso a outra escola pública e de qualidade, tudo isso aliado a boas condições de laboratórios e infraestrutura.

Ciavatta (2007) afirma que as instituições da rede federal têm reconhecida marca pela sua qualidade de ensino. Em contraponto à situação apresentada pelos próprios estudantes, quando se referiam à precarização da escola pública e à deteriorização das condições de trabalho. “Cursar o ensino médio ainda é um privilégio de poucos, e, dentre esses, poucos têm acesso à qualidade” (BRASIL, 1998, p. 29). Os alunos que participam dessa turma são pessoas que se permitiram o direito de sonhar. Nesse sentido, a continuidade de oferta do PROEJA pode contribuir para a efetivação de uma sociedade menos desigual e mais justa. A realização desta pesquisa com estudantes com ensino médio completo pretendeu compreender as dificuldades e as relações que eles estabeleceram entre a dimensão profissional, formativa, social e suas perspectivas futuras.

No entanto, não há que se perder de vista que há uma distorção da política quando ela deixa de ser dirigida àqueles que são seu público ao qual se destina. Assim, acredita-se que este trabalho pode gerar em outros pesquisadores o interesse em confirmar ou questionar as análises apresentadas, e, sobretudo, complementá-las com novas pesquisas, contribuindo com o repensar da política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo et alli. *Dilemas e estratégias dos jovens rurais: ficar ou partir*. Estudos Sociedade e Agricultura, vol. 12, n. 1, 2004, p. 236-271.

Antunes, R. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo. 2000.

ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. Pedagogias Em Movimento – *O que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* Currículo sem Fronteira, Belo Horizonte, v. 3 n. 1, p. 28-49, jan-jun. 2003.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma; SOARES, Leôncio (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL, *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes a bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, seção I, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº5. 154. 23 de julho 2004.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº5. 478. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº5. 840. 13 de julho 2006.

CARMO, Jeferson. *Possíveis contribuições de Edward Palmer THOMPSON para a história da educação*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.27, p.9 –28, set. 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto político pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção*. Natal: CEFET, 2005.

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

_____. *A relação com o saber: conceitos e definições*. In: Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

UNESCO. Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo: agenda para o Futuro-Brasília*. 1999.

CORBUCCI, Paulo Roberto. *Sobre a Redução das Matrículas no Ensino Médio Regular*. Texto para discussão nº1421. IPEA, 2009. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em janeiro de 2010.

COSTA et al in ZORZI, F. PEREIRA, V. *Diálogos Proeja: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país*. Bento Gonçalves: Evangraf, 2009. 151 p.

CUNHA, Luis A. *O ensino industrial-manufatureiro no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. São Paulo. 2002.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: Reflexões iniciais novos sujeitos*. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

FERRETI, Celso João; OLIVEIRA, Maria Rita Sales (orgs.). *As relações sociais na escola e a formação do trabalhador: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

_____. *Formação profissional e reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90*. Educação e Sociedade, Campinas, ano 18, n. 59, ago. 1997.

FISCHER, Maria Clara; FRANZOI, Naira Lisboa. *Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis*. Educação e Sociedade e Culturas nº29, 2009 p.33-49.

FRANCO, Maria Ciavatta in FRIGOTTO, Gaudêncio et alli (org.) *“Educação e crise do Trabalho: perspectiva de final de século”*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRANZOI, Naira L. Avaliação do Programa Integrar RS. In: MAIA, Marco (org.). *Trabalho, educação e cidadania*. Reflexões sobre o Programa Integrar/RS. Porto Alegre: CNM/CUT, 1999.

_____. *Da profissão como “Profissão de Fé ao Mercado em Constante Mutação”*: Trajetórias e Profissionalização dos Alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). 2003. Tese de Doutorado, Campinas, 2003.

_____. *Entre Formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?* In: IIEP. Seminário Nacional: a qualificação profissional como política pública. Santo André: 2002.

_____. *Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, G.;CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico e controvertido*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.

_____.CIAVATTA M.;(org). *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. CIAVATTA, (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

G. Bajoit e A. Franssen In Juventude e Contemporaneidade. *O trabalho, busca de sentido*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da História*. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILLI, Pablo A. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

HADDAD, Sérgio. *A educação de jovens e adultos é um direito humano*. 2003. Disponível em < <http://www.acaoeducativa.org.br/portal>>. Acesso em fevereiro de 2009.

_____. *Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos*. Em Aberto. out./dez.1992(digitado). Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article>>. Acesso em setembro de 2009.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HOUAISS, Antonio. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IRELAND, Timothy. *A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização*. Revista Nova Escola. n. 223, jun. 2009.

KLINSKI, Claudia et, al – *Pesquisa da Realidade Escolar Instituto de Educação Josué de Castro* – IEJC. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – (Trabalho do II Módulo- Especialização PROEJA) UFRGS. Porto Alegre: 2007.

_____. Claudia. PROEJA. *Limites e Possibilidades: Um Estudo de Caso em uma Escola Técnica Estadual*. Trabalho de Conclusão de Curso. 2007. Porto Alegre. UFRGS

KUENZER, Acácia. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Educação cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia*. Porto Alegre: s/d. digitado.

_____. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *O Ensino Médio agora é para a vida*. Educação e Sociedade. Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

_____. *Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*. Educação e Sociedade. Campinas, ano 28, n. 100, p.1153- 1178.

_____. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. In: Sessão Especial da ANPED, 2004, Caxambu. *Trabalho apresentado*. ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em novembro de 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MARRE, Jacques. *História de Vida e Método Biográfico*. Cadernos de Sociologia, v. 3, p.55-88, 1991.

MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MOURA, Dante H. EJA: *Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio*. Boletim Salto para o Futuro, n. 16, set. 2006.

_____. *Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração*. Revista Holos vol.2 ano 23, 2007

_____. *Formação de Educadores para o PROEJA: Intervir para integrar*. Natal/RN: Editora do IFRN, 2007. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/sserafim/livro-proeja-cefet-rn-2008>>. Acesso em setembro de 2009.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da formação politécnica*. CE: Universidade Federal de Fortaleza. 2006. Digitado.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e a Formação Docente. In: org NÓVOA. *Os Professores e a sua Formação*. Editora Publicações Dom Quixote, LTA, Lisboa, 1995, p.15-33.

PEREIRA, Luiz Augusto *A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_caldas.pdf>. Acesso em outubro de 2009.

PERONI, Vera. *Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez, 2003.

POCHMANN Márcio; AMORIN Ricardo. *Atlas da exclusão Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2004.

POCHMANN, Márcio. *O emprego na Globalização a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. (1998). *Os desafios do sindicalismo brasileiro neste final de século*. Revista de Sociologia e Política. Curitiba, PR n. 10/11, GEES - Deptº. de Ciências Sociais, UFPR.

RAMOS, Marise. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*. In: Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (1997) *A Destruição Gradual do Estatuto do Trabalho*. Publicado pelo jornal O Estado de São Paulo em 12/06/97. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/artigos/artigo76.htm>>. Acesso em dezembro de 2009.

ROSSETI-FERREIRA, Clotilde: *Análise do desenvolvimento humano enquanto uma rede de dinâmica de significados*. Ribeirão Preto: CINDEDI/USP 7, 1997.

SANTOMÉ, J. *Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, S. V. *Possibilidades para a EJA, Possibilidades para a Educação Profissional: O PROEJA*. In: 31ª reunião anual da ANPED. 2008.

SAVIANNI, Demerval. *Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião da ANPED, 2006. Caxambu. Digitado.

SCHWARTZ, Yves. *Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel* Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 65, dez. 1998.

_____. Trabalho e saber. *Trabalho & Educação*. v. 12, n. 1, jan./jun., 2003.

_____. *Disciplina epistêmica e disciplina ergológica. Revista proposições*, UNICAMP, v.13, n. 37, 2002.

_____. Trabalho e uso de si. *Revista Pro-posições*, UNICAMP, v. 1, n. 5, jul. 2000 pg. 34-50.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. *Caminhos precisos e imprecisões da caminhada: a integração da Educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em junho de 2008.

STEIN, Edson. *Na acumulação flexível quem qualifica os trabalhadores?* Ciência e Cultura, n. 32 e 33, FCSA 04/05, pp. 33-66, Curitiba, jul./ago. 2002.

STROPASOLAS, Valmir L. *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: Nunes, E, (org). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VENTURA, Magda. *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. Revista SOCERJ. 20(5): 383-386 set./out. 2007.

ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro para entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome do entrevistado:

Curso:

Endereço:

Endereço Profissional:

Sexo () Masculino () Feminino

Idade:

Cidade onde mora:

Na sua família, todos têm renda?

Quantas pessoas moram em sua residência?

Quem é o responsável (financeiro)?

Você cursou até que série ou etapa antes de ingressar no PROEJA?

Você havia parado de estudar? Por quanto tempo?

Por que parou de estudar?

Você já havia realizado um outro curso de educação profissional? Qual?

É o mesmo que você está fazendo agora?

Você trabalha? Com quantos anos começou a trabalhar?

Se não, está procurando emprego?

Você já trabalha nessa área do curso?

Você quer continuar trabalhando nessa área?

Você está contente com o seu atual trabalho?

Por que se matriculou no curso?

O que você imaginava encontrar no curso?

O que significa para você a instalação do CEFET na região de Charqueadas?

O que significa para você ser um aluno do CEFET?

O que você acha mais importante no curso?

O que você espera que o curso lhe proporcione?

A Escola consegue atender?

Está atendendo?

O que mais gosta na Escola?

E do que menos gosta ou não gosta?

Há alguma coisa que eu não perguntei e você queria colocar?

ANEXO 2 - Questionário

QUESTIONÁRIO

Nome:

1 - Idade:..... anos

2 - Cor () preta () parda () branca () amarela

3 - Local de moradia: Município:

4 - Você reside em:

() zona urbana (na cidade)

() zona rural (fora da cidade)

5 - Sexo () Masculino () Feminino

6 - Você está () empregado () desempregado

7 - Você possui:

Vínculo empregatício () Sim () Não

8 - Você é:

() autônomo

() funcionário público

() trabalhador eventual

() trabalhador rural

() outro

Qual?.....

9 - Quantas horas por semana você trabalha no seu principal trabalho?

() até 10 horas

() entre 11 e 20 horas

() entre 21 e 30 horas

() entre 41 e 44 horas

mais de 44 horas

10 – Quanto você ganha por mês no seu trabalho?

R\$......,00.

11 – Há quanto tempo você não tem trabalho?

30 dias

de trinta a 90 dias

de 90 a 180 dias

mais de 180 dias

12 – Nunca trabalhou?

sim

não

13 – Nos últimos trinta dias, você fez algum trabalho eventual?

sim, só na área do curso

sim, na área da profissão ensinada no curso e também em outras áreas

sim, somente em outra áreas

não

14 – Quanto você recebeu no mês passado?

R\$......,00.

15 - Quanto tempo por dia você dedica ao seu estudo

15 a 30 min

30 a 60 min

60 a 90min

até duas horas

mais de duas horas

16 – Se você conseguir uma colocação no mercado de trabalho após concluir o curso do PROEJA, o que considera que foi importante para isso?

ter realizado o curso no CEFET

- além desse curso, ter realizado outros
- a escolaridade
- sua experiência profissional

17 - Você recomendaria esse curso para os seus conhecidos?

- sim, eu recomendo
- sim, eu recomendo, mas.....
- não recomendaria porque.....

ANEXO 3 - Termo de Consentimento Informado I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa tem por objetivos: analisar as trajetórias pessoais, profissionais e formativas, e buscar qual o significado que tem para a vida dos alunos do curso Técnico em Informática / PROEJA, na Unidade de Ensino Descentralizada de Charqueadas do CEFET de Pelotas, o retorno aos estudos em um curso técnico. Trata-se de um trabalho de pesquisa para a obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de março de 2008 a julho de 2009.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao(s) local (is), observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas. Ressalta-se que a realidade poderá ser filmada, fotografada, observada, e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da dissertação e dos artigos e comunicações que dela resultem.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa(m) prejudicar os (as) entrevistados (as) ou a sua comunidade.

Por isso, venho a esta Diretoria de Ensino solicitar autorização para a realização da pesquisa e também para a utilização de fotos e imagens para uso exclusivo do estudo.

É compromisso desta pesquisadora manter os (as) participantes informados (as) sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhe(s) os resultados e/ou devolver-lhe(s), de alguma forma, o produto alcançado.

Claudia dos Santos Klinski
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Naira Lisboa Franzoi
Orientadora

Assinatura do Diretor de Ensino / Gerente de Ensino

Local, data.....

ANEXO 4 - Termo de Consentimento Informado II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa tem por objetivos: analisar as trajetórias pessoais, profissionais e formativas, e buscar qual o significado que tem para a vida dos alunos do curso Técnico em Informática/PROEJA, na Unidade de Ensino Descentralizada de Charqueadas do CEFET de Pelotas, o retorno aos estudos em um curso técnico. Trata-se de um trabalho para a obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A coleta de informações será realizada no período de março de 2008 a julho de 2009.

O estudo, que privilegiará a abordagem qualitativa, será efetuado através de visitas ao(s) local(is), observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas.

As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser filmada, fotografada, observada, e as entrevistas serão gravadas.

O material coletado será de uso exclusivo do(a) pesquisador(a), sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da dissertação e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da dissertação, será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s) a(s) participantes da pesquisa. O(s) a(s) participante(s), no entanto, será(ão) consultado(s) a(s), pois, se assim o desejar(em), sua identidade será revelada na escrita do texto da dissertação. Para isso, deverá(ão) manifestar sua vontade ao (à) pesquisador(a) quando da assinatura deste termo.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ao(s) à(s) participante(s) e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento ao(s) à(s) mesmo(s) mesma(s). Se, no decorrer do procedimento, o/a participante vir a manifestar sua vontade de que a entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, o(a) pesquisador(a) atenderá a sua vontade.

O material coletado também não poderá ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os(as) entrevistados(as) ou a sua comunidade.

É compromisso deste(a) pesquisador(a) manter os(as) participantes informados(as) sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicá-les os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Claudia dos Santos Klinski

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Naira Lisboa Franzoi

Orientadora

Eu,....., Carteira de
Identidade nº....., CPF nº, residente e domiciliado(a) à
Rua.....,
nº.....,
Bairro:.....,
Município.....,
Estado:....., concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Local, data.....