



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – *CAMPUS*
GOIÂNIA: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES DE ACESSO E
PERMANÊNCIA NA ESCOLA**

Josué Vidal Pereira

**BRASÍLIA – DF
ABRIL-2011**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – *CAMPUS*
GOIÂNIA: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES DE ACESSO E
PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Josué Vidal Pereira

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, do programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

BRASÍLIA – DF

ABRIL-2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 988276.

P436p Pereira, Josué Vidal.
O Proeja no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia
: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência
na escola / Josué Vidal Pereira. -- 2011.
xvii, 154 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

Orientação: Remi Castioni.

1. Educação de adultos. 2. Educação do adolescente.
I. Castioni, Remi. II. Título.

CDU 374.9

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – *CAMPUS*
GOIÂNIA: UM ESTUDO SOBRE OS FATORES DE ACESSO E
PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Josué Vidal Pereira

BANCA:

Prof. Dr. Remi Castioni (Orientador)

Prof^a Dr^a Simone Valdete dos Santos (UFRGS)

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis (UnB)

Prof^a Dr^a Olgamir F. de Carvalho
(Membro suplente – UnB)

BRASÍLIA – DF

ABRIL-2011

“A burguesia proporciona exatamente aos trabalhadores tanta cultura quanto o seu próprio interesse exige. E não é muita.(...)”

George Snyders (2005, p. 30)

*À minha mãe Veronília Vidal
Pereira, pela dedicação de sempre,
e a todos que acreditam e lutam
por uma educação de boa
qualidade para os jovens e adultos
trabalhadores.*

Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Pelas mais diversas formas de colaboração sem as quais a realização deste trabalho não teria sido possível, venho externar os meus sinceros agradecimentos, as seguintes pessoas:

Eliane Regina A. dos Santos (IFRO), Bernardo Kippnis (UnB), Olgamir Carvalho (UnB), Remi Castioni (Orientador), João Barbosa da Silva (IFG), Ubaldo Eleutério (IFG), Edson de Almeida Manso (IFG), Júlio César dos Santos (IFG), Sebastião Cláudio Barbosa (IFG), Vasni de Almeida (UFT), Maria Margarida Machado (Membro da Banca de Qualificação, UFG), Renato Hilário (Membro da Banca, UnB), Simone Valdete dos Santos (Membro da Banca, UFRGS), Lídia Leal (IFG), Iarle Ferreira (IFG) e Tânia Lima Beraldo (UFMT).

Também agradeço,

Aos meus familiares pela torcida e o apoio de sempre, em especial à minha irmã Mirian e a minha sobrinha Sophia pela convivência ao longo do curso. Aos colegas da turma 03 do Projeto Gestor, em especial às colegas Mônica, Maria Lúcia, Rachel e Jackeline, pelas amizades, conhecimentos e angústias compartilhados.

À Reitoria do Instituto Federal de Goiás pelo apoio institucional.

Aos alunos e alunas do Proeja do IFG *campi* Uruaçu e Goiânia, pela participação na pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa PROEJA-CAPES-SETEC/UFG/IFG.

Aos companheiros do Fórum Goiano de EJA.

Aos colegas do IFG/*Campus* Uruaçu, pelo apoio nas substituições de aulas.

Aos colegas do departamento 01 do IFG/*Campus* Goiânia, pela colaboração nas entrevistas.

Aos queridos tios Vicente e Rosanira, pela hospitalidade em Brasília.

Aos amigos Élder Domingues, Roberto Chileno, Flávio Leite Costa, Anderson dos Santos, e Estevão Marcondes Tosetto.

À Michele O. Mendonça, pela tradução.

Aos amigos (as) de sempre, pela torcida.

RESUMO

Este trabalho, caracterizado como estudo de caso, teve por finalidade analisar os fatores de que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) desenvolvido no *Campus Goiânia* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Os principais dados da pesquisa foram levantados a partir da aplicação de questionários junto aos discentes e gestores, bem como pela realização de entrevistas com discentes e professores dos cursos Técnico Integrado em Serviço de Alimentação e Técnico Integrado em Cozinha. Uma leitura da conjuntura atual, subsidiada por outros estudos, permitiu perceber que o conjunto de mudanças na organização do sistema produtivo nas últimas décadas, implicou na redução dos postos de trabalho e ampliou a demanda por políticas públicas de educação que efetivamente superem as práticas de certificação vazia, verificadas nos mais diversos programas voltados para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Nesse sentido, o Proeja, pela sua proposta de integração entre educação básica e profissional, foi considerado como uma possibilidade de oferta de um novo tipo de formação, que além do preparo técnico-instrumental, pode também viabilizar uma formação política pela qual o trabalhador possa se reconhecer enquanto sujeito da sua própria história, capaz de influenciar nos destinos da coletividade. O diálogo dos dados obtidos na pesquisa, com outros estudos acerca do mesmo problema, aponta que os obstáculos ao acesso e a permanência na escola pelo público da EJA, vão além das limitações impostas pelas políticas neoliberais, mas se relacionam também às internalizações dos diferentes agentes do processo educativo. Este estudo apontou como principais obstáculos para o acesso à escola: a necessidade de trabalho para o sustento próprio e da família e o nível de escolaridade dos pais. Como fatores de permanência foram apontados: a qualidade do trabalho docente, o acolhimento, a qualidade da estrutura da instituição e do serviço de assistência ao estudante.

Palavras-chave: Proeja, Educação de Jovens e Adultos, Acesso e Permanência

ABSTRACT

This work, characterized as a case study, aims at examining the factors that promote or hinder access and retention of students of the National Programme of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education Youth and Adults (Proeja) developed Institute Federal of Education, Science and Technology of Goiás *Campus* Goiânia (IFG). The main research data were gathered from the application of questionnaires to the students and administrators, and by conducting interviews with students and teachers of courses in Integrated Technical in Service of Food and Technical Integrated of Kitchen. A reading of current situation, supported by other studies, allowed to realize the set of changes in the organization of the production system in recent decades, that resulted in the reduction the availability of the jobs and increased demand for public education policies that effectively overcome certification practices empty verified in several programs for the community of the Education of Young Adults (EYA) in Brazil. In this sense, the Proeja by its proposal for integration of basic and professional education was seen as an opportunity to provide a new type of training, that beyond the technical preparation and instrumental, can also facilitate a political formation, in the sense that the worker can recognize themselves as subjects of their own history, able to influence the destinies of the community. The dialogue of the data obtained in research with other studies on the same issue suggests that barriers to access and permanence in the public school of adult education, go beyond the limitations imposed by neoliberal policies, but also relate to the internalization of different actors in the educational process. This study identified the main obstacles to access to school: the necessity to work to support themselves and their family and the education level of parents. Like factors of permanence were pointed out to the quality of teaching, the reception, the quality of the structure of the institution and the student support service.

Keywords: Proeja, Education of Youth and Adults, Access and Permanence

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAE – Coordenação de Assistência ao Estudante
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEFET-GO – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
- CEFET-PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COSIE-E – Coordenação de Serviços de Interação Escola-Empresa
- DB – Documento Base
- Eafa – Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
- EafaJT – Escola Agrotécnica Federal Jorge Teixeira
- Eafco – Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
- IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
- IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PEA - População Economicamente Ativa
PEQs – Planos Estaduais de Qualificação
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAC – Técnico em Administração de Cooperativas
TP – Trabalho Pedagógico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento dos dados da pesquisa no IFG Campus Goiânia	82
Quadro 2 – Dinâmica de matrículas da educação básica no Brasil.....	89
Quadro 3 – Dinâmica de matrículas da educação básica em Goiás.....	90
Quadro 4 – Dinâmica de matrículas da educação básica no município de Goiânia.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instituições ligadas a RFEPT em Goiás.....	84
Figura 2 – Fachada do Campus Goiânia do IFG.....	86
Figura 3 – Aperfeiçoamento do Processo Seletivo.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária discentes.....	92
Gráfico 2 – Distribuição por gênero.....	92
Gráfico 3 – Composição étnico-racial	93
Gráfico 4 – Rendimentos salariais.....	94
Gráfico 5 – Situação ocupacional no ato da matrícula.....	95

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário para alunos.....	144
Apêndice 2 – Questionário para membros da equipe gestora.....	147
Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista para professores.....	149
Apêndice 4 – Roteiro de Entrevista para a Coordenadora da CAE.....	150
Apêndice 5 – Roteiro de Entrevista para alunos.....	151
Apêndice 6 – Termo de consentimento de Entrevista para alunos.....	152
Apêndice 7 – Termo de consentimento de Entrevista para professores.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 .EDUCAÇÃO E TRABALHO: IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	28
1.1 Educação e Trabalho: uma breve análise de conjuntura.....	28
1.2 A Educação no âmbito da disputa entre capital e trabalho.....	33
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL DE ONTEM E HOJE: MARCAS HISTÓRICAS E POSSIBILIDADES.....	40
2.1 Breve retrospecto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil....	40
2.2 Avanços e recuos no campo da EJA entre os anos 1988 e 2006.....	45
2.2.1 Construção e desconstrução do marco legal da EJA.....	46
2.2.2 Políticas para a EJA na “Era FHC”.....	48
2.2.3 As políticas para a EJA no Governo Lula.....	51
2.2.4 Projeto Escola de Fábrica.....	52
2.2.5 PROJOVEM.....	53
2.2.6 ENCCEJA	54
2.3 Educação Popular: a experiência do MST.....	55
3. A POLÍTICA PÚBLICA DO PROEJA: DA CONCEPÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO EM DISTINTAS REALIDADES.....	61
3.1 A concepção da política pública do Proeja.....	61
3.2 O PROEJA no CEFET-PA: a questão do currículo integrado.....	64
3.3 Práticas Administrativas e Pedagógicas na Implantação do Proeja em Guanambi.....	65
3.4 A implantação do Proeja em Rio Pomba – MG	66
3.5 O Proeja na rede estadual do Paraná: problematizando as causas da evasão.....	68
3.6 Proeja em Charqueadas: Ingresso e permanência de alunos com Ensino Médio concluído.....	70
3.7 Os desafios da integração do currículo no Proeja em Rio Verde – GO....	72
3.8 O Proeja em Ceres – GO: representações sociais de discentes e docentes.....	74
4. SITUANDO A ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO.....	78

4.1 Definição da população.....	79
4.2 Definição do plano amostral.....	79
4.3 Instrumentos de levantamento dos dados.....	80
4.4 Análise dos dados.....	82
4.5 Conhecendo o <i>locus</i> da pesquisa.....	83
5. OS SUJEITOS DO PROEJA: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE ACESSO À ESCOLA.....	88
5.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil atual: dinâmica das matrículas nas esferas nacional, regional e local.....	88
5.2 Perfil do público do Proeja no <i>Campus</i> Goiânia	91
5.3 A implantação do Proeja no <i>Campus</i> Goiânia e os primeiros sinais de efetividade social.....	95
5.4 O acesso a escola sob o olhar dos discentes.....	100
5.5 O acesso ao Proeja sob o olhar dos docentes e gestores.....	104
6. FATORES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO PROEJA A PARTIR DE MÚLTIPLAS VISÕES.....	111
6.1 – A permanência na escola sob o prisma dos discentes.....	111
6.2 – A permanência dos alunos no Proeja na perspectiva dos docentes.....	120
6.3 – A permanência dos discentes do Proeja na percepção dos gestores.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	144

INTRODUÇÃO

Por conta de sua própria lógica de acumulação, o modo de produção capitalista se caracteriza por altos níveis de desigualdades sociais e, por conseguinte pela exclusão de parte expressiva da população tanto em relação aos bens materiais quanto aos bens culturais. No campo da educação e mais especificamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) esse problema se manifesta através dos altos níveis de evasão escolar. Geralmente esse público é formado por indivíduos que em algum momento de suas vidas tiveram negadas as devidas condições de acesso e permanência na escola.

Esse estudo teve por finalidade identificar os fatores que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência na escola junto aos discentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás – *Campus* Goiânia, matriculados nos cursos¹ Técnicos Integrados em Serviços de Alimentação e Integrado em Cozinha do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A necessidade de elevação dos índices de permanência na escola pelo público da EJA tem se constituído num grande desafio para educadores, gestores, pesquisadores e formuladores das políticas públicas. De fato, considera-se que o reduzido número de trabalhadores-alunos que chegam a concluir um curso da EJA sinaliza que alguma coisa está fora da ordem, pois apesar das garantias constitucionais², o sistema público de ensino, quando garante o acesso, não consegue assegurar a permanência dos jovens e adultos nas escolas.

As estatísticas oficiais, a exemplo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2008), indicam que essa problemática tem colocado o Brasil numa situação de desvantagem não apenas em relação à maioria dos nossos vizinhos latino-americanos, que ostentam índices bem mais aceitáveis do ponto de vista da alfabetização e do tempo de frequência líquida de seus cidadãos nos

¹ Para fins dessa análise, será considerado como um único curso, dado que segundo se deu a partir do encerramento da oferta do primeiro, tendo em vista à adequação de sua nomenclatura ao Catálogo Nacional de Cursos de Técnicos do Ministério da Educação, conforme estabelecido pela Resolução N. 3 de 9 de julho de 2008 da Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB).

² O inciso 1º do artigo 206 da Constituição Federal assegura que o Ensino Será ministrado sob o princípio de “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. (CF, 1988)

sistemas formais de ensino.

A PNAD de 2007, apontando dados do Anuário Estatístico da América Latina e do Caribe de 2006 produzido pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), revela que enquanto a Argentina apresentava no ano de 2005 uma taxa de 2,8% de analfabetismo para a população acima de 15 anos de idade, a Venezuela 6%, o Paraguai 5,6% e o Uruguai 2%, o Brasil ostentava expressivos 11,1% de analfabetos nessa mesma faixa etária.

Sob o prisma dos interesses nacionais, no sentido da ambição do país em ocupar um lugar de destaque no cenário internacional, parece unânime que não há como avançar, sem antes equacionar esse problema histórico que acaba por ofuscar a liderança da nossa emergente economia, que já se localiza entre as oito maiores do capitalismo mundial.

Também não é novidade reconhecer que a educação desempenhou um papel estratégico em todas as nações que construíram um projeto nacional de desenvolvimento soberano e autônomo. A experiência histórica tem demonstrado que não há desenvolvimento econômico se não acompanhado de desenvolvimento social e cultural. (BRASIL, 2007, p. 31)

A análise da busca pelo desenvolvimento sócio-econômico não prescinde, portanto, de pensar sobre a situação de sujeição de dezenas de milhões de trabalhadores brasileiros que impedidos de acessar e/ou permanecer nos sistemas públicos de educação, acabam se tornando “presas” fáceis do excludente regime capitalista de produção. Esse grande contingente de trabalhadores são os mais vulneráveis às diversas formas de desemprego, e geralmente quando empregados, ocupam os postos de trabalho de menor remuneração e com piores condições de trabalho.

Esse quadro de desigualdades de oportunidades educacionais, num contexto de mudanças no mundo do trabalho, gera marginalidade e, por conseguinte também aumenta os índices de violência, principalmente entre os mais jovens conforme indicam dados oficiais. Tal situação leva-nos a refletir sobre a interdependência entre universalização de oportunidades educativas, desenvolvimento econômico, paz social e democracia.

Apesar das mazelas sociais mencionadas, verifica-se que desde a Constituição de 1988, o Estado e a sociedade vêm reagindo, ainda que lentamente, no sentido de reduzir os vergonhosos índices da educação nacional. A quase

universalização do Ensino Fundamental para o público pertencente à faixa etária de 7 a 14 anos, e a recente política que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) apontam nessa perspectiva. Entretanto, para as classes menos favorecidas, fica evidente que na medida em que vão aumentando a idade, milhares de indivíduos são forçados a abandonar a escola, em busca de trabalho para ajudar no sustento da família.

Um agravante na situação brasileira diz respeito à presença forte de jovens na EJA, em grande parte devido a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental "regular" (...) Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. (BRASIL, 2007, p. 10-11)

Muitas são as causas que impedem o acesso à escola para aqueles que vivem do trabalho. Para o grupo que consegue acessar o sistema oficial de ensino, o grande desafio que se verifica é a sua permanência na escola, pois parte expressiva desses trabalhadores-alunos, por motivos que nos propomos a discutir neste trabalho, é forçada a se evadir.

Convém notar que a evasão escolar não se constitui como fenômeno específico da Educação de Jovens e Adultos, mas é verificado em todas as modalidades educativas. Na EJA esse problema parece ser evidenciado geralmente em forma de reincidência por aqueles que não tiveram condições de prosseguir os estudos na escola que se convencionou chamar de regular, conforme aponta um estudo do Ministério da Educação:

O que se sabe, ao certo, é que o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o (a) aluno(a) se enreda e custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar. (BRASIL, 2006, p. 17)

Consideramos que a despeito das causas que levam os alunos a evadirem dos cursos da EJA, o que se assiste é de fato a exclusão sócio-educacional de um grande contingente de trabalhadores que não conseguem superar os estágios

iniciais de escolarização. Por outro lado, os avanços percebidos na educação de crianças e adolescentes, não foram sentidos na modalidade de educação de jovens e adultos, na qual as reduzidas ofertas educativas raramente contemplam possibilidades reais de profissionalização.

Nesse contexto, cresce no Brasil a demanda por políticas educacionais que possibilitem a inclusão educacional de milhões de jovens e adultos. Tendo em vista suas necessidades sociais e laborais, os trabalhadores necessitam de uma educação que viabilize sua efetiva profissionalização articulada a uma formação cultural que potencialize sua atuação política no sentido da compreensão e transformação da realidade social em que se encontram.

No primeiro decênio do século XXI, verificou-se diversas iniciativas políticas nas várias esferas de governo e de organizações não governamentais voltadas para a inclusão educacional de milhares de jovens e adultos. Entretanto, destacamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA (PROEJA), pelo seu viés inovador. De fato, consideramos que ao contemplar a integração curricular, ao possibilitar uma formação básica articulada com a profissionalização, o programa se constitui numa iniciativa inédita para o campo da EJA no Brasil, tornando-se, a nosso ver, bem mais atrativo para o público ao qual se destina. Desse modo, destaca o Documento Base do Proeja:

(...) a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007, p. 35)

Esse programa foi implementado pelo Decreto N. 5840 de 13 de julho de 2006, que estabelece a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) como *locus* prioritário de seu desenvolvimento no âmbito do Governo Federal. De acordo com o § 3º do artigo 1º desse mesmo instrumento jurídico, o Proeja poderá ser implantado nas demais redes públicas de ensino estaduais e municipais, bem como pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, o “Sistema S”.

Pelo que observei ao longo da minha trajetória como docente da Educação de Jovens e Adultos e pelo diálogo com muitos de seus sujeitos e educadores, pude

constatar que o Proeja enfrenta obstáculos que vão desde o âmbito orçamentário, passando pela situação socioeconômica de seu público-alvo até as representações sociais, que de algum modo reduzem o seu significado, mesmo num contexto de exclusão.

Do ponto de vista institucional, nota-se que na maioria das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica há uma grande resistência da comunidade escolar, em especial da classe docente em assimilar a chegada de um público com um perfil diferente daquele comumente atendido por estas instituições. Penso que essa resistência, muitas vezes carregada de preconceito de classe, por parte da escola em relação a esse público se relaciona de um lado a falta de clareza do papel social e político das instituições públicas de ensino e por outro tem a ver com a falta de preparo para lidar com um público outrora estranho a esses espaços formativos.

O nosso problema de pesquisa surgiu a partir das minhas inquietações na condição de docente da EJA 3º Segmento e atualmente no Proeja de nível médio. Desde o início de minha carreira no ano de 2002, como docente tenho atuado nessa modalidade, acompanhando o cotidiano de centenas de alunos-trabalhadores excluídos e discriminados tanto dentro, quanto fora do contexto escolar. Com esta pesquisa acreditamos poder trazer alguma contribuição no sentido tencionar o debate em torno do desenvolvimento dessa política pública no âmbito da Instituição pesquisada.

Nesse sentido o problema desta pesquisa se apresenta na forma da seguinte interrogação: **Quais são os fatores que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência dos alunos do Proeja na escola?**

Objetivos

Geral

Analisar os fatores que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência na escola pelo público dos cursos Técnicos Integrados em Cozinha e Serviços de Alimentação do Proeja do Instituto Federal de Goiás – *Campus Goiânia*.

Específicos

- Identificar os fatores que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência dos alunos no Curso do Proeja do Instituto Federal de Goiás – *Campus Goiânia*.
- Analisar o processo seletivo para admissão aos cursos do Proeja no IFG-*Campus Goiânia*
- Conhecer as percepções dos professores, gestores e alunos sobre o Proeja.
- Conhecer o perfil socioeconômico dos discentes do Proeja do IFG – *Campus Goiânia*.

O presente estudo está estruturado em seis capítulos mais as considerações finais. No primeiro capítulo buscou-se analisar as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, de modo a identificar suas conseqüências tanto para os trabalhadores como para o sistema educacional. Discutiu-se também o papel da educação em relação à disputa existente entre o capital e o trabalho, mostrando a partir de diferentes visões, que apesar do atrelamento da escola aos interesses capitalistas, ainda é possível vislumbrar a educação como instrumento de luta em favor da conquista da hegemonia pelos trabalhadores.

No segundo capítulo procuramos rever alguns dos principais marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tendo em vista compreender a evolução do pensamento educacional e político em relação a esse segmento, bem como identificar as diferentes concepções que nortearam os diversos programas e políticas voltadas ao atendimento desse público. Além de buscar compreender a natureza e o alcance dessas políticas, apresenta-se também os elementos que possibilitam identificar as diferenças entre a EJA desenvolvida no âmbito do Estado das iniciativas ligadas à Educação Popular, pelos movimentos sociais.

O terceiro capítulo apresenta a concepção política e o processo de implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Buscamos através da realização de um estado da arte do Proeja, mostrar como se deu o seu processo de implantação em diferentes Instituições Federais localizadas nas diferentes regiões do país.

No quarto capítulo apresentamos breves considerações sobre o paradigma metodológico escolhido, bem como sobre os instrumentos de levantamento de dados utilizados no processo da investigação. Em sua parte final buscamos localizar a instituição pesquisada tanto no âmbito de sua história quanto da legislação.

A análise dos dados empíricos começa no quinto capítulo. Apresenta-se então

o quadro estatístico sobre as matrículas na Educação de Jovens e Adultos nas diversas esferas de governo, tendo em vista perceber a importância assumida por essa modalidade educativa, bem como a demanda por acesso à escola por esse público, tanto do ponto de vista da profissionalização quanto da formação básica. A caracterização do perfil socioeconômico dos discentes pesquisados, permitiu analisar se a instituição está acolhendo o público específico da EJA. A partir dos depoimentos e/ou apontamentos dos discentes, docentes e gestores discutimos os fatores que favorecem ou dificultam o acesso desse público à educação pública.

No sexto capítulo discute-se os fatores de permanência na escola pelo público do Proeja, tal como no quinto capítulo a partir dos depoimentos de alunos e professores, bem como dos apontamentos dos gestores. Dessas diferentes perspectivas e do diálogo com outros estudos, buscou-se identificar as convergências e divergências que levam a compreensão dos fatores que implicam na permanência ou no abandono da escola pelos estudantes Jovens e Adultos.

Nas considerações finais ousamos refletir sobre o desenvolvimento dessa política pública, na tentativa de identificar os pontos positivos e aqueles que necessitam ser revistos, tendo em vista a ampliação e a consolidação do programa, no sentido de buscar a eficiência social da Instituição pesquisada. Para tanto, relacionamos os principais elementos apontados pelo estudo, que em nível de proposição poderão servir de subsídio para o alcance dos objetivos mencionados.

Aproximações com o objeto de estudo: a trajetória do pesquisador

Nasci em 1978 em Carolina, pacata cidade localizada em meio a um oásis formado por rios, serras e belas cachoeiras do sertão sul – maranhense. Terceiro filho (de seis) de pais com baixo nível de escolaridade, desde cedo percebi que qualquer possibilidade de ascensão social e ruptura com o “destino” previamente estabelecido passava pela escola. Com instrução equivalente à 4ª série do antigo primário, minha mãe foi responsável pela minha alfabetização, de modo que ao chegar à escola, já possuía as habilidades iniciais de leitura.

Inegavelmente a influência materna pelos estudos foi determinante para nutrir uma visão positiva em relação à necessidade de instrução. Assim, apesar das adversidades oriundas da situação socioeconômica historicamente desfavorável,

jamais me dei o direito do conformismo em relação ao querer mais.

Dadas as mazelas educacionais peculiares ao Estado do Maranhão (no contexto nacional), no qual até o início dessa primeira década do século XXI mais de 50% dos municípios não possuíam escolas de Ensino Médio, fui “forçado” a migrar para o vizinho Estado de Tocantins no ano 1994, tendo em vista cursar o Ensino Médio Profissionalizante, tarefa concluída três anos mais tarde numa escola pública. Partiu então para tentar algo que parecia mais difícil do que conseguir um emprego – a aprovação no vestibular numa universidade pública.

Contrariando a perversa lógica do não-estudo que caracterizava a história da família, para a qual a conclusão do Ensino Médio significava o “fim” dos estudos, fui aprovado no curso de Licenciatura Plena em História pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). A experiência universitária se constituiu num marco dos mais importantes da minha história de vida. Foi nesse contexto que comecei a compreender como se engendram os mecanismos de exclusão social, por meio do qual se estabelecem a opressão e a exploração da elite sobre uma massa humana propositalmente deseducada.

Concluída a graduação, era hora de partir para o mercado de trabalho no desafio da busca pelo emprego decente e estável. Tive sorte, pois a conclusão do curso coincidiu com a abertura de concurso público estadual para a Educação. Aprovado, tomei posse como professor de História em nível de educação básica em escola pública estadual, numa das regiões mais pobres do estado e do país – o Bico do Papagaio. Já era o ano de 2002.

A pobreza da região citada, não é mera força de expressão. Dados do Governo Federal indicavam que o Norte do Estado do Tocantins era um dos dez bolsões de pobreza do país. Marcada por conflitos agrários que resultaram em assassinatos de importantes lideranças populares como Padre Josimo, falta de infraestrutura, negligência do Estado no tocante à questão social e com escolas em condições precárias, essa região carecia (e ainda carece) de políticas de desenvolvimento regional e local.

Nesse contexto de exclusão sócio-educacional deparei-me com uma missão tão nobre quando desafiadora – a docência na educação de trabalhadores jovens e adultos (EJA). A nobreza desse trabalho se relaciona ao direito de todos a educação e, desafiadora devido à falta de preparo, tendo em vista que até então, os cursos de Licenciatura não contemplavam metodologias para o trabalho pedagógico

(TP) com esse público, salvo alguma menção ao legado de Paulo Freire.

A experiência na EJA do 3º Segmento, na Escola Estadual Osvaldo Franco, no município de Araguatins – TO levou-me a conhecer na prática aquilo que já foi denominado como “pacto da mediocridade” onde todos os agentes do processo educativo fingem cumprir seu papel. Percebia com certa inquietação a negligência e o preconceito do Estado, de professores e gestores no trato com essa modalidade educativa. Tal situação era potencializada pela passividade dos discentes, em sua maioria ignorantes em relação à sua própria condição de portadores do direito a uma educação de boa qualidade.

Ainda no Bico do Papagaio, as precárias condições salariais e o autoritarismo dos gestores da educação, levaram-me a buscar outros horizontes. Em 2005 prestei concurso simplificado para professor substituto na Escola Agrotécnica Federal de Araguatins – EAFA (atual Instituto Federal do Tocantins – *Campus Araguatins*). Aprovado, passei a ter uma carga horária semanal de 60 horas nas duas instituições. A admissão na EAFA, foi apenas uma ponte para o ingresso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). No mesmo ano de 2005, prestei concurso para a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste - RO – EAFCO (atual Instituto Federal de Rondônia – *Campus Colorado do Oeste*). A aprovação significou ao mesmo tempo uma grande conquista e um grande desafio, sobretudo devido à mudança para uma região tão distante, a mais de três mil quilômetros da região onde passei a maior parte de minha vida.

Em Rondônia, já na condição de professor concursado, atuei na docência em História para o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante, em Informática Básica para o Ensino Tecnológico e também em História na EJA integrada ao Ensino Profissionalizante (PROEJA de nível Médio).

Não obstante tratar-se de uma Instituição Federal de Ensino, com considerável aporte de recursos financeiros e tecnológicos e larga experiência em Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, a realidade vivida no curso do Proeja não destoava muito daquela relatada anteriormente. Tal como na pobre escola tocantinense, o Proeja na EAFCO encontrava na falta de preparo do quadro docente para o trabalho pedagógico com o público da EJA o seu principal gargalo.

Tendo em vista minimizar os efeitos negativos desse problema ao longo do desenvolvimento do Programa, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC) promoveu de forma sistemática, vários cursos de especialização *latu*

sensu em várias regiões do país. Participando de um desses cursos, passei a compreender mais claramente a importância da pesquisa educacional, surgindo a partir de então a idéia de pesquisar sobre o desenvolvimento do Proeja.

Em setembro de 2008 fui oficialmente redistribuído para o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, atual Instituto Federal de Goiás, onde novamente passei a atuar junto aos jovens e adultos. O presente trabalho é, portanto, resultado de um Estudo de Caso realizado nos cursos de Técnico Integrado em Serviço de Alimentação e Técnico em Cozinha do *Campus* Goiânia do IFG.

1 – EDUCAÇÃO E TRABALHO: IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 Educação e trabalho: uma breve análise de conjuntura

As rápidas transformações pelas quais vem passando o mundo do trabalho nas últimas décadas, sobretudo devido ao processo de internacionalização da economia, apontam para a superação do taylorismo/fordismo por um modelo de produção flexível e, portanto, mais adequado a esta nova etapa do capitalismo, trata-se do modelo japonês, também denominado de Toyotismo³. Tais mudanças, entretanto, não se restringem ao âmbito da produção, mas se operam também nas esferas econômicas, sócio-cultural, ético-político, ideológica e teórica. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Com o fim do socialismo real e o advento da globalização econômica, os problemas sociais nem de longe parecem solucionáveis, ao contrário tem-se verificado o aumento das distâncias sociais tanto no sentido Norte-Sul, quanto internamente, principalmente nos países em desenvolvimento. Tais mazelas são representadas por índices sociais que evidenciam o esgotamento da capacidade da maioria dos Estados Nacionais em atender seus “cidadãos” em relação aos direitos básicos fundamentais, como água, alimentação, saúde, moradia e principalmente educação.

Entretanto, um dos efeitos mais perversos da globalização, e que afeta milhões de trabalhadores pelo mundo afora, talvez seja o desemprego, que se manifesta de diversas formas, tais como: desemprego estrutural, desemprego conjuntural, desemprego disfarçado e desemprego juvenil. Como será apontado posteriormente pelas estatísticas oficiais, a parcela da população mais vulnerável aos efeitos dessas diversas formas de desemprego é exatamente aquela formada por pessoas que não tiveram, no tempo considerado ideal, concretizados o direito do acesso e permanência no sistema formal de educação, constituindo-se assim o público da Educação de Jovens e Adultos.

Entende-se como desemprego estrutural, aquele causado pela revolução tecnológica, na sua tendência crescente em substituir o trabalho manual pelo das

³ Segundo Gorender (1997), essa denominação deve-se ao fato do modelo ter como origem a fábrica automobilística da Toyota no Japão na década de 1950.

máquinas, mas também pela reestruturação do sistema produtivo, ou seja, trata-se de um tipo de desemprego sobre o qual o crescimento econômico tem uma influência muito limitada. Gorender (1997) observa que “(...) seja por via da automação eletrônica, seja por via da remodelação do *layout* organizativo da empresa, os empregos somem aos milhares e aos milhões, enquanto aumenta a carga de trabalho sobre aqueles que continuam empregados” (p. 329).

O autor lembra ainda, que outro fator que favorece a ocorrência do desemprego estrutural é a política deflacionária imposta pelos países ricos aos da periferia do sistema capitalista, que tomam como prioridade o combate à inflação, em detrimento de políticas de pleno emprego. Nesse sentido, explica que, “os meios de intervenção fiscal, monetária e cambial são acionados incessantemente com vistas a garantir a deflação compressora, particularmente vantajosa ao capital financeiro” (p. 330).

Carvalho (2003) aponta outras duas formas de desemprego que impactam negativamente as sociedades atuais. O conjuntural e o disfarçado. O primeiro está relacionado ao comportamento da economia, ou seja, quando há uma aceleração da atividade econômica, aumentam as taxas de ocupação e conseqüentemente a redução do desemprego conjuntural. Já o desemprego disfarçado se relaciona à incapacidade do trabalhador em manter uma renda adequada ao seu padrão de vida, com isso as alternativas ficam por conta do trabalho autônomo e da realização de bicos, levando a precariedade das relações trabalhistas.

Há ainda o desemprego juvenil que assola praticamente todos os países, independente da posição econômica. Segundo um Estudo do IPEA⁴ (2008), a compreensão do conceito de jovem para a formulação das políticas públicas, se ampliou nos últimos anos em virtude do aumento da expectativa de vida da população, mas também pelas dificuldades desse grupo etário em ganhar autonomia numa época de profundas mudanças do mundo do trabalho. Desse modo, passou-se a considerar como jovem os indivíduos entre 15 a 29 anos de idade. Para a Organização Internacional do Trabalho (2001), desempregado é o indivíduo que não trabalha, mas está disponível e buscando ativamente um emprego.

De acordo com esse estudo, o desemprego juvenil é decorrente das outras formas de desemprego já mencionadas nesse texto, mas também de encargos

⁴ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, ligado à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.

sociais elevados e pela rigidez da legislação trabalhista, no caso brasileiro. Os baixos índices de escolaridade, associados à insuficiência e deficiências do Ensino Médio, apesar das melhorias ocorridas na última década também são apontados como agravantes desse fenômeno.

A deficiência do sistema educacional fica evidente, quando se verifica que, “paradoxalmente, o desemprego juvenil convive com o fato de que muitos dos postos de trabalho existentes em diversos setores deixam de ser preenchidos porque a mão-de-obra disponível não possui requisitos educacionais mínimos para ocupá-los” (OIT, 2001. p. 14).

Tendo por base a PNAD de 2007, o INEP (2008) aponta que naquele ano as oportunidades de emprego para a população jovem ainda eram bastante restritas, pois apesar desse grupo representar 26,4% do total da população brasileira, totalizava 63% da mão-de-obra desempregada no país, com um taxa 2,9 vezes maior que a população adulta. Trata-se de fato do agravamento desse problema, pois Pochmann (2004) aponta que a PNAD de 2001⁵ revelava uma taxa de 50% de desempregados, para uma faixa etária que representava 25% da população.

Apesar da média de anos de estudo da população mais jovem ser bem superior ao grupo adulto (INEP, 2008), 7,2 para o grupo entre 15 e 17 anos, 9,1 para a faixa entre 18 a 24, 8,9 para 25 a 29 anos, contra 6,5 para os maiores de 30, ainda assim, a falta de qualificação formal mínima é apontada como fator que agrava o desemprego juvenil, pois tais médias não conseguem alcançar a conclusão do Ensino Médio. Desse modo ressalta o estudo:

Portanto, ampliar o acesso a cursos na modalidade de educação de jovens e adultos, a esses segmentos populacionais, implicará na aceleração do crescimento da escolaridade média da população brasileira. Por outro lado, assegurar a conclusão do ensino fundamental a todos os brasileiros, na idade adequada, meta esta que integra o compromisso do governo brasileiro no âmbito dos Objetivos do Milênio, não apenas concorrerá para ampliar o nível médio de escolaridade da população brasileira, como também favorecerá a progressiva obrigatoriedade do ensino médio, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, a elevação do número médio de anos de estudo da população brasileira, a um patamar minimamente aceitável, dependerá em grande medida dos avanços que forem logrados no âmbito da educação de jovens e adultos e em relação à universalização da conclusão do ensino fundamental. (p. 68)

Outro dado relevante mostrado em estudo anterior, Pochmann (2004) ressaltou a discriminação no mercado de trabalho. Verificou-se que com a

⁵ Até esse período o conceito de jovem se aplicava à população entre 15 e 24 anos de idade.

segmentação ocupacional, os pobres foram excluídos dos empregos com maiores exigências educacionais, ampliando o processo discriminatório entre as faixas jovens/adultos e de gênero.

Para o autor, esse quadro de exclusão da população jovem tanto em relação ao mercado de trabalho quanto à escola, se relaciona à estagnação econômica pela qual o país passava desde a década de 1980 até o início do governo Lula (2003), se constituindo num drama social tão bem representado nas estatísticas de violência. Desse modo, “Não parece ser por outro motivo que o país vive um quadro de guerra civil não declarada, com homicídios praticados anualmente no Brasil representando 9,4% de todos os assassinatos no mundo” (p. 385).

Retomando a discussão sobre o atual quadro de mudanças da sociedade, verificamos que a educação não passou inerte nesse processo, ao contrário, passa a ser repensada. Se nos princípios tayloristas a eliminação dos tempos mortos, se dava pela rígida separação entre trabalho manual e intelectual, tornando os trabalhadores do chão da fábrica em meros repetidores de rotina e, portanto, com uma perspectiva educacional reduzida, no modelo japonês o aumento da produtividade exige um trabalhador polivalente, que possa realizar diversas tarefas ao mesmo tempo, trabalhar em equipe e ainda ter capacidade de tomar decisões em relação ao andamento da produção.

Desse modo há uma inversão do papel da educação para os interesses capitalistas. Se a desqualificação contínua dos trabalhadores era vista como meio de degradação do trabalho, porém vantajosa para os donos dos meios de produção na fase fordista, agora no novo modelo será necessário investir em qualificação, como afirma Gorender (1997), pois “o controle estatístico de processo e outros procedimentos exigiriam um trabalhador dotado de instrução mais elevada do que o tarefeiro típico da cadeia de montagem fordista. Demais disso, exigiriam um trabalhador participativo, envolvido com os objetivos da empresa” (p. 318).

Nesse novo contexto o trabalhador qualificado passa a ser visto como “capital humano”, e desse modo, seu nível de formação e atualização se constitui como diferencial para o enfrentamento da competição na economia globalizada. Apesar disso, ressalta Deluiz (2001):

“o uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital – de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia - não implica, em geral, o comprometimento da empresa com os

processos de formação/construção das competências, atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua "carteira de competências" para evitar a obsolescência e o desemprego". (p. 15)

Como parte dessas mudanças, a autora observa que nessa fase do capitalismo ocorre uma alteração num importante conceito da sociologia do trabalho – a qualificação profissional, que se desloca progressivamente para a noção de competências profissionais. Com isso, a rigidez tradicional do conceito de qualificação profissional que compreendia os componentes organizados da formação do trabalhador tais como formação escolar com seus diplomas e experiências que correspondia no mundo do trabalho a uma grade salarial, hierarquia de profissões e cargos, cede espaço aos elementos não organizados da formação como as qualificações não formais e sociais. Desse modo, não basta ter a posse formal dos saberes escolares e técnico-profissionais representados no diploma, mas é fundamental que o trabalhador tenha a capacidade mobilizá-los para resolver problemas e imprevistos no ambiente de trabalho.

Na visão dessa pesquisadora, esse novo modelo de gestão do trabalho fragiliza ainda mais o trabalhador na medida em que “a ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência” (p. 16)

Gorender (1997) ressalta que, mesmo no país de origem do novo modelo – o Japão, a organização do trabalho se caracteriza por sua dualidade, ou seja, as condições de trabalho oscilam entre os empregados formais com algumas garantias como vitaliciedade, e o trabalho terceirizado, que tende em sua maior parte à precarização, caracterizada por trabalhos temporários, com baixa remuneração e ocupando funções de pouca qualificação. Esse contingente é constituído principalmente por “(...) mulheres, com preferência dos empregadores por trabalhadoras acima dos 40 anos, praticamente fora da idade fértil. São elas que fornecem o contingente maior de trabalhadores menos qualificados e pior pagos, em condições precárias” (p. 318).

No plano ideológico a administração por competência, opera no sentido de convencer os indivíduos de sua culpabilidade pelo desemprego, levando-os a busca de uma saída individual, para um problema estrutural da sociedade capitalista. Para

Deluiz (2001) o trabalhador é pressionado a ser competente para criar seu próprio trabalho, entretanto, será uma busca em vão, dadas às suas condições de qualificação e a falta de políticas de emprego pelos governos.

1.2 A educação no âmbito da disputa entre capital e trabalho

Diante do quadro de mudanças anteriormente delineado, verificou-se que o debate em torno do papel da educação e a sua relação com o mundo do trabalho vem ganhando cada vez mais espaço tanto nas agendas governamental, patronal e dos trabalhadores, quanto entre os teóricos da educação. De fato, as mazelas decorrentes do aprofundamento das políticas de reformas do capitalismo vêm impactando os sistemas educacionais de vários modos, tornando eles mesmos o centro das expectativas dos diversos segmentos sociais.

Ao analisar a trajetória da educação brasileira ao longo do período republicano, Ciavatta e Rummert (2010) afirmam que a natureza das políticas socioeconômicas evidenciam um ponto em comum, qual seja a precariedade das ofertas educativas pelo poder público à classe trabalhadora. Mesmo pontuando as mudanças ocorridas nas últimas décadas, que se traduziram no aumento da oferta de possibilidades educativas, inclusive para o segmento de jovens e adultos, as autoras observam que se trata de uma certificação vazia, pois não equivale às demandas concretas dos trabalhadores.

De acordo com essas autoras, esse tipo de certificação vai ao encontro do que Gramsci (1982) identificou como sendo a marca social da escola, que “é dada pelo fato de que cada grupo social possui um tipo de escola próprio, “(...) destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (p. 136)

O princípio norteador que se traduz na oferta do mínimo de conhecimento para os trabalhadores, tal como se percebe nas políticas neoliberais é ilustrado no pensamento de Bernard Mandeville⁶, para quem a tomada de consciência pelo trabalhador do seu processo de exploração, poderia desestabilizar a ordem vigente.

⁶ Filósofo e economista holandês (1670-1733)

“Quanto mais um pastor, um arador ou qualquer outro camponês souber sobre o mundo e sobre o que é alheio ao seu trabalho e emprego, menos será capaz de suportar as fadigas e as dificuldades de sua vida com alegria e contentamento”. (apud CIAVATTA e RUMMERT, 2010, p. 464)

A despeito da qualidade da educação dispensada à classe trabalhadora, considera-se pertinente a identificação das diferentes perspectivas orientadoras das análises acadêmicas, no que tange ao papel da escola, em relação ao problema da exclusão social. Encontramos em Saviani (1983) uma referência para o estudo das diversas teorias que tratam dessa questão.

Para esse pesquisador essas teorias podem ser agrupadas em duas vertentes. A primeira é denominada de teorias não-críticas, por ignorar as determinações sociais da educação. Esse grupo é composto pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista que em seu conjunto percebem na escola um instrumento com ampla autonomia, portanto, a serviço da equalização social. Desse modo essa instituição teria a função de “(...) reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (p. 8).

Contrariamente, o grupo das teorias crítico-reprodutivistas, são assim denominados por esse autor, primeiramente por perceberem a escola como uma instituição determinada socialmente, portanto sem a autonomia para resolver os problemas da sociedade, porém, em segundo plano limitada à função da reprodução das relações de produção, ignorando assim, o papel que desempenha a luta de classes na evolução da sociedade.

Ainda no contexto do regime civil-militar⁷, começam a ser divulgadas no Brasil as idéias do marxista Louis Althusser (1970), que ao introduzir a noção de Aparelhos Ideológicos do Estado conferiu a instituição escolar a função quase exclusiva de atender as demandas do modo de produção capitalista, em prejuízo dos trabalhadores.

Para tal conclusão o autor se reporta a metáfora marxista do edifício, segundo a qual no edifício social – a estrutura, formada pela base econômica, determina a forma como se organiza a superestrutura, ou seja, as instâncias políticas, jurídicas e ideológicas, de modo que para haver mudanças substantivas nessas instâncias, seria necessário antes uma profunda alteração na base

⁷ A opção por este binômio deriva do entendimento de que o regime fora forjado através de alianças entre os setores civis e militares da sociedade, em conformidade com Sanfelice (2008).

econômica da sociedade.

Para esse filósofo, a instituição educacional é determinada pelo seu papel de reprodução das relações capitalistas de produção e, desse modo, sua função vai além da qualificação técnica de assalariados, pois o sistema vigente requer uma formação moral, ética, e cívica adequadamente subordinada à ideologia dominante.

Saviani (1983) ressalta que ao contrário da vertente não-crítica que, ingenuamente entende a escola como instrumento de redenção social, a noção althusseriana, percebe no aparelho ideológico escolar um instrumento erigido pela burguesia, com vistas a garantir a manutenção da ordem vigente. Nesse sentido, a exclusão social é inerente às relações de produção capitalista, fundada na exploração da classe trabalhadora. Desse modo, do ponto de vista da educação, “a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa”. (p. 28)

De acordo com Dore (2006), a divulgação dos pressupostos de Louis Althusser, no contexto do cerceamento das liberdades de expressão, provocou grande impacto na área educacional, pois até então as análises acadêmicas sobre a educação ignoravam as relações entre a escola e sistema capitalista. Somando-se às idéias de Althusser, a leitura crítica sobre a educação é reforçada pela teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de P. Bordieu e J. C. Passeron (1975).

Esses autores partem do pressuposto de que as sociedades são estruturadas como um sistema de relações de força material entre os grupos ou classes sociais. Sobre essa estrutura material institui-se um sistema, em que as relações de força simbólica prestam-se a dissimular as relações de força materiais. Assim, ressalta Saviani (1983),

(...) o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde à violência simbólica (dominação cultural). (p. 22)

Embora a violência no plano simbólico se manifeste de diversas formas, tais como, nos meios de comunicação de massa, na moda, na religião, nas atividades artística e literária, entre outras, os autores se dedicam à análise de sua ocorrência na ação pedagógica institucionalizada na escola.

Na educação, esse tipo de violência é exercida pela ação pedagógica, como imposição arbitrária das classes ou grupos dominantes para com os dominados, implicando numa autoridade pedagógica, que é legitimada pelo fato de ser ignorada enquanto mecanismo de dominação. Nesse sentido, o trabalho pedagógico é visto como,

"(...) trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (Bourdieu-Passeron, apud SAVIANI, 1983, p. 23).

Desse modo, pela reprodução cultural, o sistema escolar reproduz as desigualdades sociais, cumprindo assim a função de reforçar a ordem socioeconômica em que marginalizados sociais são os que não possuem capital econômico e marginalizados culturais os desprovidos de capital cultural. Portanto, nessa leitura, “todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes” (p. 25)

Ainda na vertente das teorias crítico-reprodutivistas, destaca-se a da escola dualista. Divulgada na obra *L'école capitaliste em France* (1971), de C. Baudelot e R. Establet. Ao analisar o ensino primário na França, à luz do conceito de aparelho ideológico do estado, identifica no aparelho escolar uma unidade contraditória de duas redes escolares, que correspondem à configuração social capitalista.

Nessa visão, as funções da escola consistem em duas, quais sejam a qualificação da força de trabalho e a inculcação ideológica da burguesia, que se operam simultaneamente, tendo em vista “(...) o recalçamento, a sujeição e os disfarces da ideologia proletária.” (p. 31)

Embora admita a existência de uma ideologia proletária, essa teoria considera que tal ideologia nasce e se desenvolve distante da escola, junto às organizações das massas, já que aquela instituição é controlada pela burguesia, tendo em vista seus próprios interesses. Por isso mesmo, ao separar o ensino da produção, a escola burguesa visa impedir o desenvolvimento da ideologia dos trabalhadores e de uma possível luta revolucionária.

Como conseqüência, a escola é percebida como fator de dupla marginalização, “converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário,

buscando arrancar do seio desse movimento todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.” (p. 33). Assim, a educação é entendida unicamente como instrumento de luta da burguesia contra o proletariado, sem possibilidade para que ocorra o inverso.

Além da corrente francesa, às críticas à escola pública, contaram com a contribuição de autores americanos. Bowles e Gintis (1976), afirmam que a escola, além de não promover a igualdade de oportunidades, acaba por perpetuar as diversas formas de comportamento e personalidade necessárias à reprodução do sistema capitalista. Para Carnoy (1987) a escola pública se constitui como importante instrumento a serviço da dominação imperialista.

Esse autor afirma categoricamente que na formação social capitalista, a relação da educação com o trabalho caracteriza-se como espaço de disputa e conflito social. Isso porque para a manutenção das relações de dominação é necessário que a escola atenda às demandas do capital, no sentido contrário, para ruptura dessas mesmas relações, ela deve atuar com vistas à emancipação dos trabalhadores. Nesse sentido, “(...) A escola é moldada pela natureza desse conflito, e o que a escola faz ajuda a moldar o conflito” (p.97).

Dore (2006) avalia que às críticas desse conjunto de teorias exerceram uma influência demolidora sobre a escola pública no Brasil, isso porque nesse contexto o país se encontrava num estágio bem atrasado em relação à universalização do ensino, quando comparado aos países onde se realizou tais estudos. Como resultado imediato, verificou-se a ampliação dos negócios privados no setor da educação.

Embora não seja considerado um “crítico-reprodutivista”, Mészáros (2008) observa que, tendo por finalidade a preservação da ordem capitalista, especialmente nos últimos 150 anos os sistemas formais de ensino estiveram a serviço tanto do treinamento técnico de recursos humanos para o sistema produtivo, mas também e não menos importante, para a transmissão e internalização dos valores culturais que propiciaram a legitimação da estrutura socioeconômica vigente, pela subordinação dos interesses da maioria dos seres humanos.

Trata-se, portanto, de um duradouro processo de conformação ideológica, no qual os grupos oprimidos são levados a um estado de alienação de tal modo que passam a reproduzir inconscientemente o discurso do opressor, conforme nos mostra Snyders (2005) quando se refere à educação dispensada aos filhos dos

trabalhadores, “(...) chegam deste modo ao ponto de aceitar, de assimilar o ponto de vista, os valores dos ricos, a assumir como seus os valores impostos pelos seus patrões – e que os condenam; resumindo, o dominado, na sua impotência identifica-se com o poderoso”. (p. 69).

Tal fato é facilmente perceptível nas nossas escolas quando realizamos quaisquer debates a respeito dos movimentos sociais, nos quais via de regra seus militantes-trabalhadores são identificados como vagabundos e desordeiros por indivíduos em semelhante processo de marginalização social.

Uma importante mudança de orientação em relação ao papel escola no Brasil foi verificada a partir do início dos anos 1980, com a introdução das abordagens gramscinianas, que segundo Magrone (2006), com suas várias categorias de análises, “(...) adquiriam *status* de uma gramática dos intelectuais da educação no Brasil.” (p. 354).

Dore (2006) ressalta que as reflexões de Antônio Gramsci acerca da relação entre Estado e educação, mostraram que a despeito do fato da educação e da cultura pertencerem à superestrutura, isso não implicariam numa relação mecânica em que esta seria determinada pela estrutura econômica.

Ao aprofundar o conceito de Estado formulado por Marx e Engels, Gramsci percebeu que diferentemente do que ocorrera durante o Século XIX, na sua época o Estado já não governava apenas com o uso da força, mas dispunha de novas formas de controle e construção do consenso. Com isso abriam-se novas mediações entre a economia e o Estado, que por meio de organismos privados como o sindicato, o partido, a mídia, a escola, formavam aquilo que ele denominou de sociedade civil, que segundo Magrone (2006), “é o *locus* no qual as classes sociais lutam para exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade.” (p. 357).

Nesse sentido, entendia Gramsci, o esforço da organização dos aparelhos da sociedade civil tendo em vista a manutenção da hegemonia da classe burguesa, mostrava a possibilidade de organização da ideologia do proletariado no interior da escola, para a conquista de sua hegemonia.

A conquista da hegemonia, por sua vez entendida como o exercício da direção intelectual e moral da sociedade, implicaria necessariamente num processo anterior de elevação cultural das massas, que por meio da divulgação de novas

concepções de mundo, favoreceria atitudes comportamentais de recusa à submissão a ideologia capitalista.

Vê-se pois, que ao contrário da vertente crítico-reprodutivista, que via na escola um instrumento de uso exclusivo da burguesia contra os interesses dos trabalhadores, a análise gramscianiana identifica na sociedade civil, e portanto, na escola espaços de interesses contraditórios, nos quais torna-se possível a luta de conquista da hegemonia proletária. Não seria mais necessário esperar a derrubada do capitalismo para a organização da cultura e de uma escola unitária e democrática.

2 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL DE ONTEM E HOJE: MARCAS HISTÓRICAS E POSSIBILIDADES

No passado, entendido como uma totalidade de relações sociais, devemos buscar o sentido das idéias e ações, da práxis que construiu a história do presente. (CIAVATTA, 2009, p. 25)

Por considerar que o sistema educacional como parte da totalidade social e, portanto, condicionado às opções políticas, econômicas e ideológicas, achamos pertinente trazer um breve retrospecto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Pretendemos com isso identificar os momentos nos quais acontece a aproximação entre a EJA e a Educação Profissional, mas principalmente perceber o alcance e a natureza dessas políticas em termos de possibilidade de acesso e permanência na escola pelos trabalhadores.

Ao longo do capítulo apresentamos também as iniciativas educacionais que se desenvolveram/desenvolvem paralelamente aquelas do sistema oficial de ensino. Referimo-nos às práticas da Educação Popular que a despeito das diversas variações conceituais (GADOTTI, 2001), é aqui entendida como um conjunto de práticas educativas orgânicas aos interesses da classe trabalhadora, desenvolvidas pelos movimentos sociais, ora através de parcerias com o Estado, mas também de modo independente deste, atuando em espaços junto a grupos sociais onde não se faz notar a ação governamental.

2.1 Breve retrospecto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) só no período republicano a educação de adultos passaria a se constituir em objeto de políticas educacionais. Entretanto, isso só ocorrerá a partir da Constituição de 1934, onde se verificou menção à necessidade de ofertas educativas para esse público. Contudo, a concretização desse direito para essa parcela da população, só começaria a partir da década de 1940 com iniciativas em todos os âmbitos de governos. Nesse contexto, “A exibição de índices alarmantes de analfabetismo, a necessidade de uma força de trabalho treinada para os processos de industrialização e a busca de um maior controle social farão do ensino primário um objeto de maior atenção”

(BRASIL, 2000, p. 18).

Desse modo, o governo viabilizou através do Decreto N. 4.958 de 14 de novembro de 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, que se mostrava inovador ao vincular parte dos seus recursos à educação de adultos, conforme consta no Parecer CNE/CEB 2000: “A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (BRASIL, 2000, p. 19).

Em 1947 é lançada pelo governo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Nesse mesmo ano é realizado o Primeiro Congresso de Educação de Adultos, que segundo Chilante (2005, p. 21) “evidenciou a concepção do analfabeto como incapaz, e a idéia de que a educação dos adultos era essencial para o pleno funcionamento da democracia no país”. A idéia da incapacidade do adulto analfabeto era uma tentativa de ocultar a relação do analfabetismo com a estrutura socioeconômica do país, transferindo a culpa para o próprio marginalizado.

Faz sentido lembrar que o Brasil acabava de sair da ditadura varguista e experimentava novamente a pressão dos movimentos sociais, tanto é que na década seguinte, em 1958 é realizado no Rio de Janeiro o Segundo Congresso de Educação de Adultos, onde sobressaem as críticas à CEAA e emerge a figura de Paulo Freire que, com um paradigma teórico-pedagógico revolucionário iria influenciar os programas de educação popular até o início da década de 1960.

De acordo com Beisiegel (1974), diversos educadores já afirmavam a carência de um método que pudesse adequar o processo educativo à realidade concreta dos educandos, mas foi Paulo Freire quem encontrou a forma, o método de fazê-lo. Dedicado à alfabetização dos trabalhadores, esse método segundo o autor é dotado de notável simplicidade.

O primeiro passo consiste em recrutar os indivíduos de uma determinada localidade para iniciar o processo de alfabetização. Em seguida realiza-se entrevistas com os moradores mais antigos, para então a partir de suas falas, experiências de vida, de trabalho, de cultura, de religião etc., registrar uma relação de cerca de duas dezenas de palavras de uso comum, entendidas como representativas do universo vocabular daquela comunidade. Chega-se então as palavras geradoras, unidades básicas orientadoras dos debates no círculo de cultura

– o espaço onde se desenvolvia o processo.

No desenrolar da atividade pedagógica os mecanismos da linguagem escrita eram estudados por meio do desdobramento das palavras pré-selecionadas em sílabas que associadas a outras permitiam a formação de novas palavras. Para isto, ressalta-se que “o conjunto das palavras geradoras deveria conter as diferentes possibilidades silábicas e permitir o estudo de todas as situações que pudessem ocorrer durante a leitura e a escrita” (BEISIEGEL, 1974, p. 165-166).

Convém salientar que a seleção das palavras geradoras, passava pela compreensão da sua dimensão problematizadora e conscientizadora, no sentido de que refletissem situações de vida dos participantes, ou seja, palavras que evocam a forma como o indivíduo ou o grupo provêem sua subsistência. Assim para o pedreiro a palavra “tijolo” faria sentido, para o agricultor a “enxada”, etc.

Num momento anterior as discussões, acontecia o processo de conscientização tendo como referência as palavras selecionadas, a partir das quais discutia-se as questões que pudessem mostrar as diferenças entre o mundo da natureza e o mundo da cultura. Desse modo, o educando era levado a se perceber enquanto sujeito da sua própria existência, homem que atua em vista da modificação da sua própria condição existencial.

Finalmente as palavras eram expostas em cartazes ou slides, que possibilitavam os debates em relação às situações existenciais por elas evocadas, momento em que também se realizava o estudo das técnicas da linguagem escrita, sempre em sintonia com as experiências vivenciadas pelo indivíduos participantes do “círculo de cultura”.

O método freireano, pelo seu viés problematizador, vem contrastar com o sistema tradicional de alfabetização, denominado por Paulo Freire como educação bancária, pois considerava o educando como depositário passivo de conhecimentos. Para Freire (2005) a educação é antes de tudo um ato político. Nesse sentido, enquanto a educação bancária está a serviço da alienação e da coisificação do homem, como forma de manutenção da opressão, a educação como prática de liberdade, resultará na sua humanização.

Retomando o quadro histórico proposto, verificamos que em meio a discussões efervescentes e sob a pressão de diversos setores da sociedade, em 1961 foi aprovada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei N. 4024 de 20 de dezembro daquele ano reconhece a educação como direito de

todos e garante o Ensino Primário a partir dos 7 anos, estendendo esse direito através do supletivo aos que não puderam frequentar a escola na idade considerada ideal.

O Parecer CNE/CEB 2000 destaca ainda outras iniciativas no campo da educação popular nesse contexto:

Nesse período, estudantes e intelectuais atuam junto a grupos populares desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960 e dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. Também segmentos da Igreja Católica aplicar-se-ão neste compromisso, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Outras iniciativas que merecem destaque foram a da Prefeitura de Natal com a Campanha "de Pé no Chão também se aprende a Ler" e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). (BRASIL, 2000, p. 49)

Esse mesmo documento afirma que houve uma efetiva articulação política entre esses grupos, de modo a pressionar o governo para que adotasse iniciativas em nível de política pública para todo o território nacional, resultando daí o Plano Nacional de Alfabetização que fora abortado pelo golpe civil-militar deflagrado no país em abril de 1964.

Com a volta do autoritarismo centralizador, sob a forma do regime civil-militar o Brasil sofreria significativos recuos no campo da educação, em especial na educação de jovens e adultos. Já no início do novo regime, Paulo Freire foi exilado, e com ele também seu método problematizador de fazer educação.

Através da Lei N. 5379 de 15 de Dezembro de 1967, o governo ditatorial criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O método utilizado nessa política, embora tentasse imitar os pressupostos freireanos com a decomposição de palavras geradoras, na prática se mostrava totalmente anti-dialógico, conforme menciona Coleti (2008, p. 7): "As palavras geradoras não eram retiradas, necessariamente, do meio onde os alfabetizandos viviam, já que traziam um significado que deveria ser absorvido e entendido de uma forma adequada. As palavras eram as mesmas para o Brasil inteiro".

Ao contrário da concepção de Paulo Freire – da educação como prática para libertação dos homens da opressão, o MOBRAL estava posto a serviço da acomodação do indivíduo. O programa tinha como objetivo a preparação do indivíduo enquanto mão-de-obra para exercer um determinado tipo de trabalho. A ausência da prática problematizadora, de conteúdos mais críticos mostra que essa

política também estava a serviço da legitimação ideológica do regime político então vigente.

Trava-se, portanto de uma concepção de educação que estava centrada na necessidade de adaptar o indivíduo ao mundo, conformando-o à ordem estabelecida. De fato, afirmou Freire, “A questão está, em que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 2005, p. 86). Posteriormente, exclama o educador: “Nenhuma ordem opressora, suportaria que os oprimidos todos, passassem a dizer ‘por quê?’”. (p.87)

Se por um lado conseguiu se expandir, alcançando todo o território nacional, por outro, “o volume de recursos investido no MOBREAL não chegou a render os resultados esperados, sendo considerado um desperdício e um programa ineficiente por planejadores e educadores, e os intelectuais o tinham como uma forma de cooptação aligeirada”. (BRASIL, 2000, p. 50). Dudeque (2006) observa que os dados do IBGE apontavam que em 1970, 33,6% da população era constituída por analfabetos, sendo que em 1980 esses índices haviam caído para 25,4%, mostrando que a política implementada não havia alcançado a efetividade social esperada.

Com vistas a legalização de sua concepção educacional, os militares criaram uma nova Lei, a de N. 5692/71, que reservou o capítulo IV para o Ensino Supletivo. O artigo 24 esclarece a sua finalidade: “a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.” (BRASIL, 1971).

Para Di Pierro (2005) essa Lei impregnou na nossa cultura educacional a idéia de Educação de Jovens e Adultos como educação compensatória. Nesse sentido:

Ao dirigir o olhar para a *falta* de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. (DI PIERRO, 2005, p. 1118)

A autora ressalta ainda que, além do abandono do legado freireano, essa legislação contemplou os anseios modernizantes ao admitir e estimular a educação

à distancia com seus preceitos tecnicistas que valorizam um ensino individualizado e a instrução programada. Desse modo criava-se obstáculos para a flexibilização curricular que pudesse atender as especificidades do público de jovens e adultos.

Com o fim da ditadura em 1985, criavam-se as condições políticas favoráveis para uma ruptura como o modelo desenvolvido no período do autoritarismo, trazendo de volta as influências do movimento de cultura popular da década de 1960. Di Pierro (2005) aponta algumas iniciativas de governos municipais e de movimentos sociais que tiveram algumas experiências inovadoras e bem sucedidas na escolarização de jovens e adultos.

Referimo-nos, por exemplo, ao Projeto de Educação Básica da Baixada Fluminense que, em 1988, recebeu da UNESCO o Prêmio Nadja K. Kronpskaia (Andrade, 1993); ao Projeto Teimosia da Prefeitura Municipal do Recife (Santos, 1992; Silva, 1994), e ao Movimento de Alfabetização de Adultos criado na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo (Pontual, 1995; Telles, 1998), dentre outros. (p. 1132)

Apesar disso, o que se verificou nas redes estaduais de ensino, foi uma vantagem quantitativa no atendimento dessa população em relação aos municípios – lembrando que a EJA foi municipalizada no início dos anos 1990, e a continuidade das práticas pedagógicas típicas do paradigma da educação compensatória.

Ainda em 1986 o MOBREAL foi extinto, e no seu lugar o governo criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Ligada ao Ministério da Educação, tinha como função apoiar nos âmbitos técnico e financeiro diferentes níveis de governo e outras entidades não governamentais. Atuando de forma descentralizada, essa entidade era legalmente responsável pela formação inicial e continuada de educadores, produção e material didático e avaliação das atividades.

O Parecer CNE/CEB 2000 pontua que, “ao lado da presença intermitente do Estado, estão presentes as parcerias de associações civis com os poderes públicos, iniciativas próprias que, voluntariamente, preenchem lacunas naquilo que é dever do Estado” (BRASIL, 2000, p. 51). Desse modo faz sentido reafirmar a posição marginal ocupada historicamente pela educação de jovens e adultos nas políticas públicas para a educação no país.

2.2 Avanços e recuos no campo da EJA entre os anos 1988 e 2006.

2.2.1 Construção e desconstrução do marco legal da EJA.

O recorte temporal ora apresentado se justifica por considerarmos dois períodos limítrofes representados por instrumentos jurídicos que se constituíram a nosso ver, em dois “divisores de águas” na história da EJA no Brasil. O primeiro é a Constituição Federal de 1988 que assegurava a educação para todos, como direito do cidadão e dever do Estado. O segundo refere-se ao Decreto N. 5840/06 que, instituiu o Programa Nacional de Integração da Profissional a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Em razão dos significativos avanços sociais, a Constituição de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. No seu artigo 208 constava que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). As Disposições Transitórias, além de dispor sobre a vinculação de recursos para a educação, estabeleceu um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo no país, ressaltando que a sociedade e os governos deveriam agir para viabilizar a universalização do Ensino Fundamental.

À expectativa criada pela legislação em relação à Educação de Jovens e Adultos, somou-se a realização por órgãos da Organização das Nações Unidas (ONU), da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em Jomtien na Tailândia em março de 1990, da qual o Brasil é signatário. “A Declaração de Jomtien aponta para a necessidade em se aumentar a eficácia da educação básica. Para isso, o art. 3º. propõe universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (CHILANTE, 2005, p. 136).

A despeito das expectativas criadas para a viabilização da EJA como política pública prioritária para a década de 1990, o que se assistiu foi a sua frustração através de sucessivos atos governamentais ao longo dessa década. Já em Março de deste ano o Governo Collor extinguiu a Fundação Educar, tendo em vista os ajustes das contas públicas, o enxugamento da máquina e o controle da inflação. Essa medida, “(...) surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação”. (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 121).

No mandato tampão de Itamar Franco (1992-1994) foi desencadeado o Plano Decenal de Educação Para Todos, cuja meta era possibilitar oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com baixos níveis de escolaridade. Para os autores mencionados anteriormente, essa iniciativa estava relacionada à necessidade de cumprimento das metas estabelecidas em Jotien em 1990, ao qual estavam condicionados os créditos internacionais tão freqüentemente ambicionados pelo país. Essa política, contudo, se mostrou limitada pela ausência de clara previsão orçamentária, bem como de meios e recursos necessários para o alcance de suas metas.

Com o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) a educação de jovens e adultos amargou duros golpes, inviabilizando qualquer possibilidade de cumprimento das metas assumidas tanto na Carta de 1988 como em Jomtien em 1990. As reformas realizadas por esse governo, de acordo com Di Pierro (2005), estavam sustentadas nas premissas de que:

(...) a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, prevaleceu na reforma educacional brasileira da década de 1990 a orientação de focalização dos recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo. (p. 1123)

Nos bastidores das reformas desse período estavam presentes as orientações de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial. De fato, a prioridade era o controle da inflação e o equilíbrio fiscal das contas do governo. A política de submissão do governo em relação a tais organismos, o fazia cumprir suas deliberações, mesmo à custa do sacrifício das políticas educacionais tão necessárias ao país.

Desse modo, vários avanços conquistados na “Constituição Cidadã” caíram por terra. Primeiro o governo abandonou o Plano Decenal previsto nas Disposições Transitórias da Constituição de 1988 que previa a erradicação do analfabetismo em dez anos. Pela Emenda Constitucional N. 14/96, alterou o artigo 208 da Constituição Federal, retirando a obrigatoriedade de oferta do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos, mantendo apenas a sua gratuidade. Feito isso, o governo excluiu a EJA do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado pouco tempo depois. Com isso as

redes estaduais e municipais foram desestimuladas a ampliar o número de matrículas na EJA.

Ainda assim, o Parecer CNE/CEB 2000 afirma tratar-se de um direito público subjetivo. Isso significa que qualquer indivíduo pode a qualquer momento exigir o seu cumprimento pelo poder público. (BRASIL, 2000). De qualquer forma a ação daquele governo foi substantiva em demonstrar seu descaso com a EJA e com a educação de modo geral.

No mesmo ano foi aprovada a atual LDB, pela Lei N. 9394/96. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa Lei é pouco inovadora em relação à educação de jovens e adultos. Até mesmo o pouco espaço – de apenas 02 artigos, destinados a essa modalidade se mostra insuficiente para dar conta de suas demandas regulatórias. A nefasta novidade ficou por conta da redução da idade para exames supletivos: 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Apontam ainda a ruptura em relação à legislação anterior, pela abolição da diferenciação entre o Ensino Regular e Supletivo, passando esses dois segmentos a integrar o Ensino Básico comum.

Observamos que a tendência de centralização de ações de coordenação e suporte às políticas para a EJA pelo Ministério da Educação, verificada a partir de meados do século passado é revertida na década de 1990. Na contramão dos avanços constitucionais, assistiu-se nesse período a um processo de relativa desconstrução do marco legal dos direitos desse público pelos instrumentos jurídicos já citados. Sem dúvida isso tem a ver com os ajustes econômicos orientados pelas políticas neo-liberais que marcaram essa década, mas também se relacionam, tal como afirma Rummert (2007), às fragilidades dos grupos excluídos enquanto atores políticos.

2.2.2 Políticas para a EJA na “Era FHC”

Diante do quadro já delineado, outras iniciativas políticas no campo da EJA seriam implementadas por órgãos do Governo Federal no período pós-reformas, mesmo que marcadas pelo seu “(...) caráter precário e aligeirado, porem anunciadas como portadoras potenciais de inclusão” (RUMMERT, 2007, p. 38). É o caso do Programa de Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da

Comunidade Solidária ligado à Presidência da República da gestão FHC. Envolvendo financiamento público (via MEC), privado e doadores individuais, capacitação e suporte pedagógico pelas universidades públicas e privadas, o programa era destinado ao público juvenil das periferias urbanas e tinha apenas cinco meses de duração.

Apesar da sua amplitude geográfica, chegando a 866 municípios, o PAS apresentou reduzida efetividade social, sendo que menos de um quinto do seu público adquiriu as habilidades de ler e escrever pequenos textos. Desse modo, “manejando um conceito operacional de analfabetismo muito estreito, o PAS corre o risco de redundar em mais uma campanha fracassada de alfabetização se não conseguir assegurar que os egressos tenham oportunidades de prosseguir estudos nas redes públicas de ensino (...)” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 124).

O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária visava alfabetizar os trabalhadores rurais assentados. Idealizado fora do governo, em parceria dos Conselhos dos Reitores das Universidades Brasileiras com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, era coordenado pelo INCRA. Com um ano de duração, seus cursos foram espalhados por todo o território nacional e chegou a contabilizar 55 mil alfabetizados até 1999.

O PLANFOR – Programa Nacional de Formação do Trabalhador, embora não tenha sido especificamente um programa de formação geral (fundamental ou médio), mas como complementar a esta, ainda assim, acabou contemplando iniciativas de elevação da escolaridade dos jovens e adultos.

Financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, era executado através de convênios por uma heterogênea gama de entidades dos setores público, privado e organizações não governamentais.

Tendo por base o conceito de empregabilidade, que supõe a capacidade do trabalhador em se movimentar no trabalho em constante processo de mudança, “o Plano visou ampliar e diversificar a oferta de educação profissional com vistas a qualificar e requalificar anualmente 20% da População Economicamente Ativa (PEA) por intermédio dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e as Parcerias Nacionais e Regionais” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 125). O aligeiramento dos cursos oferecidos, com média de 102 horas de duração, mostra que essa política estava centrada no adestramento de mão-de-obra para atender às demandas

produtivas, sem maiores possibilidades de emancipação dos trabalhadores.

De acordo com Castioni (2009), no contexto da reestruturação produtiva, novos conceitos como empregabilidade e competências, foram ideologizados tendo em vista a transferência da responsabilidade pelo desemprego do Estado para os indivíduos. Por essa lógica, a posse das competências requeridas pelo mercado conferia ao trabalhador um alto nível de empregabilidade e assim resolver-se-ia a crise do emprego. Entretanto, ressalta o pesquisador, “(...) amplos programas como é o caso do PLANFOR, se ocuparam em disseminar entre os trabalhadores, termos fundados em outras realidades sociais e traduzidos aqui como a capacidade de manter-se ocupado num mundo em mudança” (p. 2). Trata-se de um discurso alienante, no qual as determinações socioeconômicas se deslocam do capital para os âmbitos da educação e do trabalho.

Sob o discurso do enfrentamento do analfabetismo e a redução dos baixos níveis de escolarização o governo implantou o Programa Recomeço. Sua atuação focava os estados das regiões Norte e Nordeste em municípios com baixos índices de desenvolvimento humano, considerados pelo próprio governo como verdadeiros “bolsões de pobreza”. De acordo com Di Pierro (2005) esse programa marcou a retomada do financiamento pelo Governo Federal em Educação de Jovens e Adultos, que amargava a escassez de recursos desde a promulgação da Emenda Constitucional 14/96.

Ao analisar a trajetória da educação básica ao longo da década de 1990, Frigotto e Ciavatta (2003), são categóricos: “Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital” (p. 106). Desse modo, os autores ressaltam a mediocridade desse governo, que agindo sob o discurso do ajustamento do Brasil a era da globalização, promoveu reformas que reduziram ou eliminaram os direitos sociais conquistados ao longo de muitas lutas dos trabalhadores, contribuindo significativamente para aumentar a marginalização, especialmente de jovens e adultos desprovidos dos níveis mais elementares de instrução.

2.2.3 As políticas para a EJA no Governo Lula

Para fechar o recorte sugerido, apresentamos a seguir as políticas e programas para o campo da EJA, gestadas e em estágio de implementação pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo como fio condutor as recentes análises de Rummert (2007) e Castioni (2009). Para essa pesquisadora, os 14,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, contabilizados pelo IBGE em 2005, portanto, um percentual de 11,7% da população analfabeta, mostra que estamos bem distantes da universalização da Educação Básica.

Destaca que até aquele momento, portanto, no decorrer de mais de dois anos do governo petista, o Brasil ainda não tinha desencadeado medidas efetivas tendo em vista a universalização da educação básica. Apesar disso, verificou várias iniciativas que focalizava pequenos contingentes populacionais, ainda que com baixa expectativa de inclusão, dada à sua precariedade curricular. Desse modo ressalta a autora, “Trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial” (RUMMERT, 2007, p. 38).

Ainda assim, a pesquisadora ressalta que a partir de 2003 a EJA foi alvo de ações quantitativamente superiores as dos governos anteriores. São elas: Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – Proeja.

Não obstante a pulverização dos recursos e programas entre diversos ministérios e secretarias do governo para execução dos projetos relacionados à EJA no país, foi criada em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Sua função é atuar na formulação de políticas públicas voltadas para populações que apresentam índices de grande vulnerabilidade sócio-educacional, localizando-se aí o público da EJA.

Em sua estrutura, a SECAD foi organizada em quatro departamentos. Ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos foi atribuído a função de elaborar diretrizes político-pedagógicas tendo em vista garantir ao público da EJA maiores possibilidades de acesso a formação inicial e continuada.

2.2.4 Projeto Escola de Fábrica

O Projeto Escola de Fábrica foi instituído através da Lei N. 11.180 de 23 de Setembro de 2005 e tinha como meta promover formação profissional inicial para 10.000 jovens/ano entre 16 e 24 anos, pertencentes a famílias com renda per capita igual ou inferior a 01 salário mínimo. A inclusão no programa era condicionada à matrícula no sistema público de ensino, Educação Básica regular ou em programas da modalidade de jovens e adultos. Cada jovem recebia do governo uma bolsa mensal equivalente a meio salário mínimo.

Tratava-se de um programa desenvolvido por meio de parcerias entre o MEC/SETEC, CEFET's, Empresas e ONG's. Ao MEC coube o financiamento das bolsas; aos CEFET's o apoio pedagógico, a certificação e eventualmente a possibilidade de atuar como instituição gestora; as ONG's desempenhavam o papel de Unidades Gestoras, responsáveis por:

(...) gerir os recursos a serem repassados, formular a concepção pedagógica do Projeto, implementá-lo e acompanhá-lo, elaborar e distribuir material didático, treinar os instrutores, proceder a sensibilização em relação a proposta e selecionar os candidatos, certificar os alunos, acompanhá-los posteriormente na condição de egressos e avaliar o processo. (RUMMERT, 2007, p. 40)

As empresas assumiram o papel de Unidades Formadoras, na condição de proprietárias do “ambiente educativo” coube a elas a função de transformar o “chão” da fábrica em ambiente de aprendizagem através da viabilização de equipamentos, uniforme, alimentação, transporte, além de ceder os instrutores, retirados dos seus quadros de funcionários. Desse modo o governo acreditava estar ampliando a responsabilidade social do empresariado nacional.

Em 2008 esse programa passou a integrar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) por meio da Lei N. 11.892 de 10 de junho de 2008. Com isso sua gestão passa a ser responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego, juntando-o a outros dois programas: Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã. (CASTIONI, 2009).

O estudo realizado por Castioni (2009) acerca dessa política aponta sérios problemas no âmbito da sua gestão, destacando-se a má distribuição dos cursos pelo território nacional. Tanto é, que a Região Sul que concentra 12% da população do país, respondeu por 47% dos cursos oferecidos e 50% da totalidade de alunos

atendidos. Quanto aos cursos oferecidos, o estudo constatou a falta de sintonia entre a oferta e a demanda, de modo que numa dada área ocupacional “(...) os cursos mobilizados pelo programa corresponderam ao dobro da sua participação no mercado de trabalho” (p. 14).

Destacamos duas considerações evidenciadas em Rummert (2007) quanto ao “Escola de Fábrica”, mostrando a sua natureza patronal: primeiro o governo coloca a RFEPT a serviço do capital “procedendo a trabalhos pedagógicos diretamente vinculados a seus interesses, expressos na organização curricular, cujos conteúdos são por eles definidos” (p. 41). E, por outro lado, ao mencionar a “responsabilidade social” do empresariado, tenta ocultar a desumanização do trabalho pelo capital, através de uma suposta relação de cooperação e solidariedade dos patrões para com os trabalhadores, negando dessa forma os antagonismos de classe.

2.2.5 PROJOVEM

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária – PROJOVEM, foi instituído pela Secretaria da Presidência da República através de parcerias entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seu público-alvo é constituído por jovens desempregados, residentes nas periferias das capitais estaduais e cidades de suas respectivas regiões metropolitanas, que já tenham cursado a 4ª série do Ensino Fundamental, mas com dificuldades de concluir esse nível de ensino.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esclarecem que esse programa tem por finalidade a formação inicial dos jovens, que compreende a elevação da escolaridade, a qualificação com certificação e o envolvimento desse público em ações comunitárias de interesse público, desse modo observam:

Argumenta-se que o Programa pretende contribuir especificamente para a re-inserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. (p. 1102)

Os cursos do programa, com um ano de duração, contam com uma carga horária de 1600 horas das quais 800 para a formação geral; 350 para a qualificação

profissional; 50 para ações comunitárias e outras 400 para atividades não-presenciais. Cabe notar que neste programa também há uma bolsa de 100 reais para cada cursista.

Rummert (2007) pondera que a compreensão dos processos sociais, dos princípios científicos e tecnológicos que caracterizam a produção moderna, conforme estabelece o documento oficial dessa política, exige uma carga horária mais ampla do que a posta pelo programa. Considera-se, portanto, que um ano de duração é insuficiente para que o estudante tenha uma formação que atenda a tal objetivo.

Pontua também que os argumentos levantados para a justificativa da seleção de sua população-alvo são marcados pelos estigmas preconceituosos, segundo os quais “os jovens oriundos da base da classe trabalhadora são potenciais delinquentes constituindo, portanto, grave ameaça a ordem social” (p. 42). Desse modo o imaginário social tende, de maneira equivocada a desviar o foco do verdadeiro fator de marginalidade – a estrutura sócio-econômica para os próprios indivíduos por ela vitimados.

Tal como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Rummert (2007), ressalta o caráter assistencialista desse programa, afirmando que o mesmo não se constitui como efetiva oportunidade para que a juventude tenha acesso à educação formal, mas apenas a possibilidade de certificação para um Ensino Fundamental de qualidade duvidosa. Nesse sentido, considera que “O PROJOVEM constitui mais um exemplo de ação política que, sob a aparência da inovação, gera a continuidade da submissão ao instituído” (p. 43).

2.2.6 ENCCEJA

O Exame Nacional de Certificação de Competências em Educação de Jovens e Adultos – ENCCEJA, integra o conjunto de instrumentos de avaliação da Educação Básica no Brasil. Apresentado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP ainda no decurso do mandato de FHC, após reformulações pouco substantivas foi implementado pelo mesmo órgão já no Governo Lula através da portaria N. 44 do INEP.

Rummert (2007) destaca que uma das particularidades desse exame é fato de

ser o único que possibilita a certificação da Educação Básica a Jovens e Adultos sem a necessidade de comprovação de grau de escolaridade⁸. Desse modo sua função principal é a certificação dos indivíduos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola, mas que necessitam do diploma como condição para conseguir ou manter um emprego, bem como possibilitar o prosseguimento dos estudos. Assim evidencia-se a valorização do diploma em prejuízo do conhecimento ao qual faz jus.

Ao comparar o teor da redação constante nos objetivos do ENCCEJA com os do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a autora ressalta que os dois exames refletem uma nítida distinção do público ao qual se destinam. Nesse sentido aponta que, “Para aqueles a quem o Estado não assegurou o direito a Educação Básica, isto é, aos pertencentes às frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, não são cogitadas nem as “possibilidades de escolha”, nem “a continuidade dos estudos”. (p. 46)

Ressaltamos a gravidade desse programa, que tem sistematicamente promovido uma inclusão excludente dos sujeitos da EJA. Pois, se de um lado oferece a possibilidade de acesso à escola formal para aqueles que não tiveram acesso ao sistema público de ensino, por outro, a ilusão adquirida pela posse do diploma, a nosso ver poderá desestimular outros indivíduos em semelhante estágio de exclusão a priorizar a certificação em prejuízo da formação, a exemplo que já ocorre na educação de jovens e adultos de 2º e 3º segmentos, que ao possuir um currículo mais aligeirado em relação à educação de adolescentes, acaba seduzindo estudantes daquilo que convencionou chamar de ensino regular. Desse modo esse exame poderá fragilizar ainda mais a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade formativa.

2.3 Educação Popular: a experiência do MST

De acordo com Gadotti (2001), a educação popular enquanto teoria pedagógica e prática educativa pode ser percebida em todos os continentes, ainda que manifestada através de práticas as mais diversas, quando não, antagônicas. No

⁸ Mais recentemente a portaria INEP 109/2009, substituiu o ENCCEJA pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio para maiores de 18 anos, de modo que aquele passa a certificar apenas a conclusão do Ensino Fundamental.

Brasil, a preocupação com a educação do povo, a partir de um projeto de orientação popular, começa a ganhar forma no contexto do nacional-desenvolvimentismo, no início dos anos 1960, tendo como grande ideólogo o educador Paulo Freire, como visto anteriormente.

Ao discutir os vínculos da educação com os setores populares, Arroyo (2009) avalia que o movimento de educação popular, de suas origens no Brasil, buscou tirar o povo do ocultamento e silenciamento a que estava submetido, seja no campo das ciências sociais, da cultura política e do pensamento educacional. “O movimento de educação popular se propõe, ainda, outra tarefa: desconstruir os imaginários sociais negativos sobre o povo e mostrar sua inconsistência. Contrapõe-se a estes imaginários, mostrando sua função política, segregadora.” (p. 402)

Nesse sentido segundo Gadotti (2001), a Educação Popular, enquanto concepção educativa se contrapõe à educação de adultos impulsionada pelo Estado, ocupando o vazio deixado pela não atuação dos sistemas públicos de ensino. Assim, um de seus princípios tem sido a criação de uma epistemologia baseada no respeito ao senso comum, marcante nas práticas cotidianas dos setores populares, “problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.” (p.112)

Para Hurtado (1993) essa concepção de educação é entendida como um processo de formação e capacitação que se constitui dentro de uma perspectiva política de classe, necessariamente vinculada à ação organizada das massas populares, tendo em vista a edificação de uma sociedade alternativa em relação à formação social capitalista. É nessa perspectiva que se desenvolve o projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reconhecido como um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil.

Dentre as diversas e exitosas iniciativas⁹ de Educação Popular no país, destacamos nesta análise, a experiência desenvolvida por este movimento no curso

⁹ Outros projetos de educação popular gestados no âmbito dos movimentos sociais são analisados por Ribeiro (2008), que destaca as experiências de educação rural/do campo desenvolvidas pelas seguintes instituições: Casa Familiares Rurais e das Escolas Famílias Agrícolas vinculadas aos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Organizações Não Governamentais e Associações Comunitárias, e as experiências da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro e do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), vinculadas à Via Campesina - Brasil.

de educação média e profissional – Técnico em Administração de Cooperativas¹⁰ (TAC), no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), localizado na cidade de Veranópolis no Estado do Rio Grande do Sul. O nosso objetivo é perceber as diferenças entre as concepções que norteiam suas práticas educativas em relação aquelas verificadas nas instituições controladas pelo Estado.

O estudo realizado por Dal RI e Vieitez (2004) sobre o curso em questão, revela que a sua implantação, decorreu da compreensão do Movimento, de que a educação ofertada pela organizações oficiais, não atendem as demandas formativas de seus membros. Nesse sentido é importante ressaltar que tanto o IEJC quanto o Curso analisado, foram criados para “atender às características e necessidades específicas do MST, dentre as quais se destaca a formação dos militantes e quadros do Movimento.” (p. 1382).

O primeiro aspecto observado, diz respeito à formação integral dos estudantes. Trata-se de uma concepção de educação que percebe o homem em sua totalidade, ou seja, além da formação política considerada essencial, é necessário também uma capacitação técnica, que viabilize o desenvolvimento de habilidades necessárias à organização coletiva da vida social, à organização coletiva da produção e de outras atividades econômicas. Essa concepção formativa, deriva da compreensão da organicidade existente entre as diferentes instâncias da realidade social: a política, a econômica e a social.

A estruturação do currículo segue a legislação educacional, sendo composto pelas disciplinas da formação geral e outras voltadas para a administração de cooperativas. As principais diferenças em relação ao currículo e processos de escolas públicas são: a valorização da história do movimento, a articulação entre os conteúdos das disciplinas e a realidade vivenciada nos acampamentos e assentamentos do Movimento, e a constituição do quadro de docentes.

Na disciplina de história há uma valorização maior da história do próprio Movimento, mas também dos explorados na história da civilização, com isso há uma preocupação em relação à reprodução da identidade do sem-terra. As interpretações analíticas são trabalhadas de modo a evidenciar o papel e os valores das classes

¹⁰ Implantado para atender as demanda do movimento. A criação dessas cooperativas nos assentamentos ligados ao MST se constitui como alternativa às dificuldades enfrentadas pela agricultura familiar, diante da supremacia da grande propriedade.

subalternas em contraposição aos das classes dominantes, buscando sempre articular o passado com a realidade tanto do Movimento quanto da civilização.

Diferentemente do que ocorre nas instituições oficiais, o ensino ministrado do IEJC, também se destaca por estabelecer constantemente, vínculos relacionais entre a realidade do Movimento, dos assentamentos e acampamentos. Isso se reflete na fala de um egresso do TAC, quando compara o ensino do IEJC ao de uma Escola Técnica vinculada a Universidade Federal de Santa Maria.

Eu já era técnico em agropecuária, no Colégio da Universidade Federal de Santa Maria. (...) No curso técnico eu achava que a gente estudava muitas coisas abstratas. Me perguntava quando isso serviria pra gente. E aí vi [no IEJC], quando comecei a discutir, algo mais concreto, que dizia mais respeito à gente. Nos primeiros cadernos, com os temas geradores. A relação escola e comunidade. Os problemas do assentamento, do acampamento. Parecia algo que a escola ia ajudar. (...) Aqui de fato a gente vai aprender uma coisa útil. (...) A mudança qualitativa da consciência das pessoas parece ser um dos pilares. Que as pessoas entendam o processo em que elas vivem. (p. 1386)

Em relação ao quadro docente, os critérios para sua constituição também diferem de outros tipos de escolas. No processo de contratação o grande diferencial é a não mediação do mercado de trabalho, o que por si já denota o caráter anticapitalista do MST. Os dois principais critérios são a competência técnica e a proximidade ideológica ao movimento. Isso implica em que durante o trabalho pedagógico mesmo que os assuntos tratados nas várias disciplinas, em nada tenham a ver com a postura político-ideológica, ainda assim o professor acaba por transmitir valores e idéias favoráveis ao Movimento.

Outra característica da concepção de educação do IEJC, que se apresenta como um dos seus principais fatores de diferenciação em relação à escola oficial diz respeito à estrutura organizacional da instituição, cuja gestão se faz de forma radicalmente democrática, através da participação ativa de alunos, professores e funcionários, por meio de assembleias, conselhos e outros mecanismos, nos quais deliberam sobre as decisões de âmbito pedagógico, administrativo, orçamentário e financeiro. Essa experiência é considerada pela comunidade escolar como autogestão.

A adoção desse modelo de gestão decorre da compreensão do Movimento, de que a organização do trabalho na escola, embora não faça parte dos conteúdos programáticos explicitados, pode ser considerado como “currículo oculto, constituindo-se num importante elemento pedagógico, que incidirá sobre a formação

dos sujeitos. Desse modo, busca-se a superação da visão corrente, segundo a qual burocracia é a única forma racional de organização social.

A vinculação entre trabalho e educação, na pedagogia do Movimento também é percebida e praticada de modo bastante diverso do que se observa no contexto mais geral da sociedade capitalista. Inspirado na idéias do educador russo Pistrak¹¹, o MST tem como princípio de sua pedagogia a educação pelo trabalho e para o trabalho. Nesse sentido, “o estudante do IEJC já era uma pessoa integrada ao trabalho antes de ir para a escola. E, mesmo depois de integrar-se a ela, continua sendo um trabalhador, ainda que em condições especiais as quais garantem a sua permanência na escola.”(p. 1391)

Para tanto, é aplicada a pedagogia da alternância, pela qual se divide as atividades dos alunos em dois momentos: o tempo escola e o tempo comunidade. No tempo escola os alunos permanecem na instituição desenvolvendo atividades relacionadas ao curso e a gestão da escola. No tempo comunidade os estudantes se retiram para os acampamentos ou assentamentos, a fim de realizarem tarefas relacionadas diretamente às ações do Movimento, atendendo as demandas de trabalho de cada local, bem como as atividades de estudos.

Partindo do princípio de que todos os seus membros são trabalhadores, independente da idade e da situação ocupacional, não pode haver separação radical entre as escolas do Movimento e suas unidades econômicas, tal como se verifica entre o mundo empresarial e a escola oficial. Essa organicidade existente entre escola e trabalho no âmbito do MST, faz com que um dos elementos mais importantes do sistema capitalista – o mercado de trabalho, seja praticamente superado. Embora tenha adquirido uma formação que o possibilite recorrer ao mercado de trabalho, “o aluno formado pelo TAC não vai à busca de um emprego, pois ele já pertence a uma comunidade de trabalho, ou poderá ser alocado em outro setor qualquer do Movimento.” (DAL RI e VIEITEZ , 2004, p.1392)

Uma vez concluído o curso, o egresso não ficará à mercê das Leis que regem o mercado de trabalho, podendo permanecer em sua comunidade de origem na qual já é um trabalhador, ou poderá servir ao MST em outras atividades. Desse modo os critérios de escolha de trabalho se deslocam do fator econômico (mercado) para o político, as demandas do próprio Movimento.

¹¹ Para quem o trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, a uma atividade concreta socialmente útil.

A experiência ora analisada é substantiva em demonstrar o fosso que separa a educação oficial, comprometida com a reprodução das atuais relações de produção e expropriação dos trabalhadores – verificáveis inclusive no âmbito das instituições da RFEPT, em contraposição à uma educação, que embora esteja circunscrita ao MST, se faz notar pelo seu caráter contra-hegemônico e libertário. Acreditamos, tal como exposto por Hurtado (1993), tratar-se de uma educação autenticamente popular.

3 – A POLÍTICA PÚBLICA DO PROEJA: DA CONCEPÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO EM DISTINTAS REALIDADES

3.1 A concepção da política pública do Proeja

As condições legais para a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), foram criadas a partir da vigência do Decreto N. 5154 de 23 de julho de 2004, que ao revogar outro Decreto, o de N. 2208 de 17 de abril de 1997, trouxe de volta a possibilidade de integração curricular entre o Ensino Básico e a Educação Profissional, conforme o disposto no parágrafo 1º e inciso I daquele Decreto:

“A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

O Decreto N. 5154/04 no artigo 3º, parágrafo 2º, estabelece ainda, que os cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores deverão se articular preferencialmente à Educação de Jovens e Adultos, “(...) objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho”.

É pertinente lembrar que essa disposição em articular a EJA com a Educação Profissional, foi incorporada à LDB – 9394/96, no parágrafo 3º do artigo 37, através da Lei N. 11741 de 16 de julho de 2008.

Antes disso, porém, em 24 de junho de 2005 era assinado o Decreto N. 5478/05, que instituía o Proeja no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFET’s), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Após polêmicos e acalorados debates envolvendo representantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e outros segmentos sociais, o governo resolveu editar um novo Decreto, o de número 5840 de 13 de julho de 2006, que entre outras alterações, trazia a ampliação do programa para outros sistemas de ensino. Com isso ficava clara a determinação de implantar uma nova política para o campo da

EJA.

De acordo com o discurso oficial, registrado no seu Documento Base (BRASIL, 2007), a articulação governamental para a implementação desse programa de ensino está relacionada com a necessidade de ruptura com um modelo esgotado e excludente para então partir rumo a construção de uma sociedade fundamentada na igualdade social, política e radicalmente democrática, o que só será possível através da construção de uma escola efetivamente vinculada ao mundo do trabalho.

A instituição definitiva do Proeja, através do Decreto presidencial N. 5840/06, aponta para o atendimento de forma prioritária pelo poder público a uma expressiva massa de jovens e adultos que mesmo não integrando o grande coletivo de analfabetos, ainda se encontra numa situação de marginalidade em relação aos direitos básicos de acesso à escola e a uma qualificação profissional e, portanto, impossibilitados de exercerem sua cidadania.

Parte dessas mazelas vividas pelos trabalhadores é atribuída por Kuenzer (2007) à dualidade estrutural e histórica da educação nacional, que sendo funcional ao sistema capitalista, resulta na separação da escola em duas vertentes, uma destinada ao treinamento da mão-de-obra – a escola profissional, e outra voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade – a escola propedêutica, nos termos do que Gramsci (1978) identificou como educação de classes, conforme já assinalado no primeiro capítulo deste trabalho.

A superação desse modelo de oferta educacional é representado, de acordo como o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), pela Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade EJA, vista como possibilidade de resposta às demandas históricas dos trabalhadores, o qual ressalta a necessidade de o Estado assumir a sua responsabilidade frente ao processo educacional, de modo a garantir os direitos da maioria nesse contexto de disputas que caracteriza a globalização da economia.

Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. (p. 33).

No campo de suas concepções o texto ressalta que:

(...) a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (p. 35)

A partir da análise dos princípios norteadores desse programa, a formatação do seu currículo, sua capilaridade nacional, representada pela RFEPT em pleno processo de expansão e interiorização, não seria exagero afirmar que, a despeito de suas limitações e dos desafios enfrentados ao longo do processo de sua implementação, trata-se de uma das mais consistentes políticas públicas voltadas para o atendimento educacional dos trabalhadores na história da EJA no Brasil.

O processo de implementação do Proeja, trouxe consigo uma série de demandas aos sistemas de ensino, destacando-se a priori aquelas relacionadas ao aspecto teórico, uma vez que a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos de nível médio com a Educação Profissional, se faz em caráter inédito no Brasil. Percebe-se que alguns estudiosos que já atuavam no campo da EJA, dentre os quais Rummert (2007), Di Pierro (2008), Moura (2009), Paiva (2007) e Ramos (2009) ampliam seus olhares para a EJA integrada.

Tem-se verificado algumas iniciativas governamentais, tais como o Edital PROEJA-CAPES-SETEC 03/2006, as especializações em Proeja em Pólos espalhados pelo país e o Projeto Gestor, que em seu conjunto visam estimular a pesquisa educacional brasileira para o currículo integrado na EJA, bem como promover a qualificação dos servidores docentes e técnico-administrativos da RFEPT em programas de formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, que de forma direta ou indireta contemplam demandas de pesquisas da Educação de Jovens e Adultos na modalidade de currículo integrado.

Os resultados dessas iniciativas já começam a aparecer. Vários trabalhos de pesquisa relacionados ao Proeja já foram concluídos e muitos se encontram em andamento. Consideramos pertinente destacar alguns apontamentos das pesquisas já realizadas, de modo a contribuir para uma melhor contextualização do nosso objeto de pesquisa, bem como perceber como se deu o processo de implantação do Programa nas diversas realidades do país.

O principal critério de escolha dos trabalhos (dissertações de mestrado) analisados e apontados nos próximos sub-tópicos se relaciona às questões de

pesquisas desses respectivos estudos. Desse modo, procuramos contemplar as contribuições acerca de algumas das principais problemáticas do Proeja que por sua vez se relacionam com o nosso objeto de estudo: a integração curricular, práticas administrativas e pedagógicas das instituições que ofertam o curso, a formação docente, o processo de seleção dos estudantes, a permanência e a evasão dos cursos do Proeja e as representações sociais dos diversos agentes escolares acerca do programa.

3.2 O PROEJA no CEFET-PA: a questão do currículo integrado

Na pesquisa o “O Proeja no CEFET-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração”, Rodrigues (2009) faz uma análise geral do panorama global da reestruturação econômica e seu impacto no mundo do trabalho, apontando a necessidade da integração curricular entre a formação geral e a educação profissional como forma de melhor preparar os trabalhadores para o enfrentamento dos desafios inerentes a esse processo.

A análise da relação entre o currículo prescrito, o concebido e o percebido para o Proeja do Cefet-PA demonstrou, de maneira inequívoca, que a integração curricular entre ensino médio e profissionalização dos jovens e adultos é um dos caminhos possíveis para a desmistificação da divisão do conhecimento entranhada no sistema educacional que historicamente se estabeleceu e continua arraigada. (p. 103)

Ancorado nos estudos de Kuenzer (2006), aponta a integração curricular como meio de superar a dualidade histórica entre a educação propedêutica e a profissional no país, mas que para além do prescrito nos documentos oficiais, faz-se necessário que os governos viabilizem a sua prática no cotidiano escolar.

Ressalta, porém, que a base conceitual do termo integração se mostra confusa entre os diversos agentes do processo educativo carecendo, portanto, de debates que possam estabelecer uma linguagem comum para a devida apropriação dessa possibilidade educativa. Além disso, o autor julga necessário que a construção do currículo do Proeja se dê de forma processual e dialógica considerando as especificidades do seu público.

Apesar disso o currículo concebido no CEFET-PA no Plano de Curso de Mecânica contempla as bases legais prescritas na atual LDB, no Decreto 5840/06 e

no Documento Base do Proeja, principalmente no que se relaciona a integração curricular. Há, portanto, um fosso entre o percebido e a prática pedagógica da escola.

Apointa que alguns docentes assumem seu despreparo para atuar nessa nova modalidade de ensino, desse modo “(...) a formação continuada de professores deve ser feita numa estreita relação com a prática pedagógica cotidiana, com acompanhamento sistemático, para que se possam garantir avanços no trabalho efetivo em sala de aula” (p. 103).

Na fala dos estudantes o pesquisador identificou também certo nível de preconceito de alguns docentes do curso pesquisado em relação à EJA, para estes, trata-se de um curso de caráter simplório com resultados duvidosos.

Contrariando essa lógica, o estudo indica que, apesar dos reveses encontrados no processo de implementação, sobretudo em relação a integração curricular, “há mudança no tratamento aos estudantes, não mais vistos como meros instrumentos para suprir mão de obra qualificada para o mercado, mas como donos do seu próprio trabalho, buscando elevação de formação” (p. 105)

3.3 Práticas Administrativas e Pedagógicas na Implantação do Proeja em Guanambi

Em outro trabalho ligado ao Projeto Gestor¹² (FE-UnB), Nascimento (2009) investigou as “Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do Proeja na EAFAJT¹³: discurso e realidade”, cujo objetivo geral era analisar as práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na EAFAJT.

Ao analisar as distâncias entre o discurso e a realidade, entre o ideal e o real, o trabalho da autora transformou-se num estudo revelador da maneira pela qual a instituição analisada atua em relação ao cumprimento do Decreto N. 5840/06.

A falta de compromisso da gestão da instituição em relação ao programa

¹² Desenvolvido por meio de convênio realizado entre a UnB e a SETEC-MEC no ano de 2006, tendo em vista a formação continuada em nível de Mestrado para 80 gestores da RFEPT, em três turmas, 01/2007, 02/2008 e 03/2009.

¹³ Escola Agrotécnica Federal Antonio José Teixeira localizada no município de Guanambi – BA

começa na formalização do Plano de Curso, importado de outra escola e mal adaptado as necessidades locais. A autora afirma que embora sua introdução contemple uma educação reflexiva, crítica e ética, nos objetivos gerais e específicos do documento não há qualquer menção sobre a esse tipo de formação. Desse modo, ressalta a autora, “o perfil almejado para o egresso do Proeja da EFAJAJT é voltado apenas para uma formação para o mercado de trabalho, contrariando o Documento Base que prima por uma educação básica sólida vinculada à formação profissional, ou seja, a formação integral do educando” (p. 79)

Outro ponto que chama atenção é a falta de clareza da gestão em relação às diretrizes do programa, prescritas no Documento Base. A possibilidade de integração foi praticamente anulada a partir da dispensa de mais da metade de uma turma de cursar as disciplinas da formação geral, alegando os mesmos, já serem egressos do Ensino Médio. Desse modo o curso aproxima-se da configuração de subsequente, que são os cursos profissionalizantes para os egressos do Ensino Médio. Nota-se ainda que desse modo a escola exclui o verdadeiro público-alvo do programa, que seria os egressos do Ensino Fundamental.

Não obstante, as aulas do Proeja em Guanambi – BA são ministradas em horário diurno, contrariando tanto a opinião de 77% do corpo docente, quanto a tradição dos cursos de Jovens e Adultos, que geralmente acontecem no período noturno, dado que a maioria desse público é formada por trabalhadores, geralmente responsáveis pelo sustento da família.

A escolha arbitrária do curso ofertado, pela não participação da comunidade interna e externa revela o nível de centralização e autoritarismo da gestão. É curioso que mesmo sendo uma escola agrotécnica, escolheu-se o curso de Técnico em Informática.

3.4 A implantação do Proeja em Rio Pomba – MG

Buscando compreender o processo de implantação e implementação do PROEJA no IF Sudeste de Minas – *Campus* Rio Pomba, no período de 2006 a 2008, Barbosa (2010) realizou um Estudo de Caso Qualitativo com alunos, professores e gestores envolvidos nos dois cursos do Proeja, o primeiro desenvolvido por meio de convênio com a Secretaria de Educação de Minas Gerais e o segundo no âmbito do

então Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (CEFET-RP).

Tendo em vista identificar o diferencial do Proeja em relação a outros programas destinados ao seu público, o autor menciona a integração do currículo que possibilitaria uma prática pedagógica viabilizadora da aproximação entre a educação geral e o mundo do trabalho, superando assim a dicotomia marcante na educação nacional. Afirma também que o programa surge como resposta aos indicadores sociais que apontavam o insucesso dos programas para a EJA desenvolvidos no primeiro mandato do Governo do Presidente Lula.

O curso Técnico em Informática que a princípio teria um currículo integrado, foi desenvolvido numa escola da Rede Estadual de Minas Gerais na cidade de Lima Duarte, foi convertido em concomitante, pois o CEFET-RP não conseguiu se adequar aos prazos estabelecidos, sendo que a parte profissionalizante foi iniciada com seis meses de atraso.

A pesquisa aponta alguns elementos que revelam o descaso com que a Instituição Federal tratou o suposto cumprimento do Decreto N. 5.840/06: a não realização de levantamento das demandas regionais para a escolha do curso; a disponibilização de apenas 01 docente para responder por todas as disciplinas da área técnica; falta e/ou deficiência de materiais didáticos; falta de entrosamento e comunicação entre as duas instituições-partes do convênio, entre outros. Assim, ressalta o estudo, “Todas essas falhas na implantação do Curso do PROEJA em Técnico de Informática, com o decorrer do curso ficaram mais evidentes, trouxeram sentimentos de insatisfação e de desengano” (p. 60).

Dessa forma, o curso Técnico em Informática, foi fragmentado em dois, com diplomas separados, sendo que até o período da realização do estudo, apenas a Escola Estadual havia realizado a certificação dos alunos que o concluíram. Por outro lado, o convênio foi encerrado, provocando a frustração principalmente no que diz respeito à qualidade da formação profissional, evidenciada na fala de um dos alunos entrevistados, ao se referir às possibilidades abertas pelo curso: “Poucas, muito poucas. Uma vez que não houve uma capacitação adequada e nem um apoio didático razoável”. (p. 95)

Ante a fracassada parceria e com o fim do curso técnico em informática, o CEFET-RP deliberou pela criação de um novo curso do Proeja, porém, para ser desenvolvido no âmbito da própria instituição. Escolheu-se através de um planejamento prévio e pesquisas de levantamento de demanda o curso Técnico

Integrado em Agente Comunitário de Saúde. Verificou-se que, apesar de um maior empenho para a criação do novo curso, a instituição sentiu muitas dificuldades, destacando-se aquelas relacionadas ao preparo dos docentes para atuar com o público da EJA, conforme relato de um servidor entrevistado: “A grande dificuldade na implantação do Proeja foi à qualificação e formação dos professores para trabalhar com os alunos, era novidade para todos na Instituição (...)”. (p. 64)

Para o autor da pesquisa, a superação de tal obstáculo passa pela necessidade de um processo sólido de formação inicial e continuada do corpo docente para o trabalho com o público específico da Educação de Jovens e Adultos, de tal modo que ao longo do processo de ensino e aprendizagem, esses educandos possam ser percebidos a partir das características do seu próprio universo, de sua própria realidade.

Apesar das dificuldades verificadas ao longo do processo de implantação do curso na Instituição, o estudo reconhece a importância do Proeja para a comunidade, “É um Programa de nítidas potencialidades, com propostas arrojadas, trazendo consigo a efetivação de ações voltadas à inclusão social, redução das desigualdades, crescimento com geração de emprego e renda, desenvolvimento da cidadania e à democratização do ensino” (p. 112).

Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de ampliação da oferta de educação profissional aos jovens e adultos, sem prejuízo da qualidade daquela tradicionalmente ofertada nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

3.5 O Proeja na rede estadual do Paraná: problematizando as causas da evasão

Almeida (2009), no trabalho “Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do Proeja: problematizando as causas da evasão”, teve como objetivo analisar a eficiência e as condições para efetividade social do Proeja, o perfil socioeconômico dos discentes e as razões de evasão no ano de 2008.

A autora afirma que a hipótese inicial foi confirmada à medida “que a eficiência e efetividade estão articuladas as condições de tempo, de acesso e de aprendizagem dos jovens e adultos” (p. 101). Em que, condições de tempo referem-

se ao horário de aulas, matriz curricular semestral, o acesso à localização da escola e a aprendizagem relacionada à falta de professores.

Apontou que a análise do perfil socioeconômico dos discentes permite afirmar que a meta de inclusão dos jovens e adultos conforme estabelece o Documento Base foi atingida, ainda que os fatores de evasão os tenham submetido a outro processo de exclusão.

Em nível de amostragem da evasão do Programa no Estado do Paraná, o estudo apontou dados relativos a três instituições que ofertaram os cursos do Proeja no primeiro semestre do ano de 2008. Na primeira escola pesquisada, foram matriculados 30 alunos, dos quais 23 concluíram o semestre, 06 evadiram e 01 foi reprovado. Na segunda instituição, no mesmo período foram matriculados 24 alunos, dois quais 15 concluíram e 09 evadiram. Na terceira escola foram matriculados 41, sendo que ao final do semestre, 15 haviam concluído e 26 abandonaram o curso.

Questionados sobre as causas de evasão, os coordenadores pedagógicos pesquisados atribuíram aos próprios evadidos a responsabilidade pela exclusão da escola. Para a pesquisadora “Essa posição colabora para encobrir a realidade social que produz a exclusão, além de impedir uma discussão sobre as possibilidades reais de sua superação” (ALMEIDA, 2009. p. 102)

O estudo apontou os principais fatores geradores da evasão nos cursos pesquisados: “mercado de trabalho, problemas familiares, localização das escolas e falta de professores”, ressaltando que os discentes possuem uma visão crítica em relação à escola e as condições que lhe são postas, considerando o que julgam necessário para um bom aprendizado: “infra-estrutura adequada, atendimento as suas especificidades, quadro docente efetivo e uma metodologia diferenciada” (p. 103)

Por fim a autora ressalta que não é possível afirmar o sucesso ou fracasso do Programa no Estado do Paraná, já que o mesmo ainda se encontra em fase de implementação. Cabe notar que esse Estado foi um dos poucos que assumiram o desafio da implantação desse programa, além das instituições ligadas a RFEPT, por força do Decreto 5840/06.

3.6 Proeja em Charqueadas: Ingresso e permanência de alunos com Ensino Médio concluído

O estudo realizado por Klinski (2009) traz luz a um aspecto um tanto contraditório em relação à implementação do Proeja, qual seja a discussão relativa ao público alvo do programa. A investigação realizada no *Campus* Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense buscou compreender o processo seletivo que resultou no acesso e na permanência no Curso Técnico em Informática do Proeja por um público constituído majoritariamente por portadores de diplomas de Ensino Médio, quando essa política é dirigida exatamente para esse nível de formação.

Tendo o binômio trabalho e educação como eixo de análise, autora analisa a conjuntura política que culminou nas reformas da educação profissional no Brasil na década de 1990, que trouxe consigo um enorme retrocesso para a educação nacional. Isso fica evidente através da instituição do sistema modular que fragmentou a formação e do “modelo de competências”, desse modo, “o que prevalece, nessa lógica, são os interesses da produção e não o preparo para a cidadania” (p. 55). De acordo com a autora, a eleição de um governo de orientação popular, possibilitou a edição do Decreto nº 5154/04 que trouxe novamente a possibilidade de integração curricular bem como a idéia de superação da dualidade estrutural da educação no Brasil. Com isso criavam-se as condições para construção de uma política mais sólida para a EJA, que passava pela integração curricular – o Proeja.

O mapeamento da faixa etária, do perfil sócio-econômico, bem como o fato de parte expressiva desses alunos serem oriundos de escolas da EJA, levou a autora a considerar a existência de uma aproximação desse público com aquele típico dessa modalidade educativa. Até esse ponto a Instituição estaria de acordo com as normas do programa. Porém prevalecia o fato de serem alunos com formação de nível médio. Analisou-se então o processo seletivo de admissão ao curso. Nota-se nesse ponto certo nível de improviso por parte da gestão, em relação à elaboração do edital de seleção. A necessidade de cumprir um calendário é o principal argumento utilizado para justificar a forma com se deu esse processo.

Um dos gestores entrevistados narra que a decisão de não impedir o acesso dos portadores de diploma de nível médio se deu por meio de consulta verbal informal a um funcionário do MEC, o qual teria respondido que “a educação é direito

de todos”, era portanto, necessário repensar o processo seletivo, que até então era realizando mediante sorteio. Com a interferência da Promotoria Pública, a Instituição aprimorou esse processo, criando critérios que passavam a favorecer a entrada do público definido pelo programa.

Por outro lado nota-se que a instituição se empenhou em acolher bem o público do Proeja, mostrando que eram importantes para a Instituição.

O gestor explicou que precisavam fazer alguma coisa para quebrar a distância inicial e então (...) *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 ai ele começou devagar, mas deu certo ai 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.* (p. 99).

Como fator de permanência, o estudo aponta o envolvimento dos professores com o programa e seu público. Percebe-se uma preocupação em compreender o que é o Proeja, de modo que,

(...) o grupo realiza semanalmente sessões de estudos com a finalidade de discutir densamente a legislação, as especificidades da educação de jovens e adultos, aonde são trazidos textos que abordam as temáticas acolhidas pelo programa. A partir desses momentos de estudo, algumas mudanças já foram evidenciadas no trabalho pedagógico, já são observados alterações na postura do professor, ele pode ser o principal sujeito de sua própria formação, na medida em que for capaz de tomar sua prática como objeto de reflexão crítica. (p. 90)

A infraestrutura da escola, considerada de boa qualidade pelos alunos, é apontada não apenas como fator de permanência, mas de divulgação da instituição na comunidade. Num dos depoimentos, “O aluno salienta as condições financeiras da instituição, pois compara os equipamentos que tem disponíveis com os que utilizavam em outra instituição de ensino privada que freqüentou” (p. 129).

A autora finaliza o estudo ressaltando que se de um lado o programa não está alcançando seu público-alvo, tendo em vista a necessidade de elevação de escolaridade, por outro tem um significado de mudança de perspectivas para o público atendido, que percebe no curso e na instituição um diferencial de qualidade, recorrendo geralmente a comparações com outras instituições apontadas por um ensino de qualidade inferior. Desse modo o estudo dá a entender que o programa tem um significado positivo para essa parcela da comunidade local.

3.7 Os desafios da integração do currículo no Proeja em Rio Verde – GO

Campos (2010), por meio de um estudo de caso, investigou os desafios do processo da integração do currículo no âmbito do Proeja no *Campus* Rio Verde do Instituto Federal Goiano (IFGoiano). O trabalho foi conduzido no sentido de responder a seguinte questão: “como foi implementado o currículo integrado em Rio Verde?”.

A pesquisadora teve como ponto de partida para o desvelamento do currículo integrado, a premissa de que o debate sobre o currículo deve passar pela compreensão do conceito de trabalho que se pretende utilizar. Para tanto, apoiou-se nos fundamentos teóricos de Marx e Engels. Ao compreender a noção do trabalho que prevalece na nossa sociedade, e por conseguinte no currículo escolar, a autora evidencia que “(...) As opções feitas pelos homens até agora geraram este trabalho que desagrega e transforma o homem em máquina e as relações em mercadoria, mas, com as escolhas modificadas, os homens podem, por meio do trabalho construir outra história.” (p.16).

Nesse sentido o Proeja, ao propor a integração entre educação e trabalho, surge como uma possibilidade real de ruptura com a dualidade estrutural da educação nacional, pela qual aos trabalhadores têm sido treinados para continuamente garantir a reprodução e acumulação do capital. Entretanto, faz-se necessário que a Educação Profissional seja “calcada na busca pela totalidade do homem como sujeito ativo (...) Ela deve buscar a formação do sujeito em suas diversas possibilidades, com uma visão de mundo do trabalho, para que o mesmo se localize e se reconheça em sua atividade geradora.” (51). Trata-se da apropriação do trabalho como princípio educativo, tal como prevê o Documento Base do referido programa.

Tendo clara a centralidade do trabalho para a construção currículo, a autora buscou identificar historicamente as diversas vertentes teóricas que o envolve, utilizando então para suas análises as teorias tradicional e crítica. Para a primeira os sistemas de ensino, com um currículo neutro, deveriam refletir a organização fabril, voltados para a eficiência e produtividade, e desse modo subordinando todo o trabalho educativo às demandas capitalistas. As teorias críticas, entretanto, percebem o currículo como um instrumento carregado de intencionalidade, e o educador como um agente político capaz de influenciar a estabilidade da ordem

estabelecida. Assim, ressalta o estudo:

Nessa perspectiva crítica de currículo, capaz de transformar e de utilizar o espaço escolar para a emancipação humana, rejeitando a formação exclusiva e aligeirada destinada à capacitação de mão-de-obra, bem como a formação acadêmica desinteressada, desconexa com a vida ou fragmentada, nossa pesquisa localizou a proposta do currículo integrado. Uma perspectiva crítica na educação já não admite a neutralidade no currículo. Ele é organizado com um viés político e epistemológico. (p. 79)

Desse modo a autora observa que, com as mudanças na legislação da educação profissional, decorrente da revogação do Decreto nº 2208/97 pela edição de outro Decreto, o de nº 5154/04, tornou possível a construção de um currículo na perspectiva da teoria crítica, ou seja, um currículo integrado que contemple o homem em sua totalidade, e que não o reduza à condição de máquina, tal como se verifica na nossa sociedade.

Munida do conhecimento teórico em relação ao currículo integrado, a pesquisadora partiu para a análise do caso específico do Proeja em Rio Verde – GO, e constatou uma série de equívocos no processo de implantação do curso no IFGoiano. As análises do Plano de Curso elaborado no processo de implantação no ano de 2006 revelaram, a começar pelo título “Plano de Curso para Educação de Jovens e Adultos”, a falta de clareza em relação à idéia de integração curricular. Na justificativa não aparece qualquer menção ao currículo integrado e nem havia no documento um referencial teórico sobre o tema.

Ao copiar as ementas dos cursos técnicos para a elaboração desse documento, a autora entende que a Instituição pesquisada não realizava qualquer debate em relação à educação integrada. O que verificou foi uma forte influência do legado da Educação Profissional, caracterizado pela concomitância e subsequência, tanto é que mesmo a pós-reformulação do Plano de Curso ocorrida em 2009, verifica-se uma desarticulação entre as disciplinas da formação geral com as da formação técnica, de modo que nos quatro primeiros semestres são ministradas exclusivamente as da primeira área. Assim ressalta a pesquisadora, “(...) A opção da instituição é continuar dividindo a formação em técnica e geral. Primeiro se aprende a formação geral, e depois a técnica.” (p. 123).

Ainda assim, a autora reconhece que no processo de reformulação do plano, houve certa preocupação da Instituição em problematizar no currículo o trabalho como princípio educativo, buscando uma articulação entre a formação técnica e

geral, aproximando da teoria crítica do currículo. Contudo, aponta que “(...) o legado de fragmentação ainda é hegemônico na instituição”. (p.117)

Consideramos este estudo de grande relevância para a nossa pesquisa, na medida em que ilumina algumas questões relativas à característica estrutural do Proeja – a integração do currículo. Daí resulta pensar sobre um dos elementos que expõe os fatores que exteriores à responsabilidade do aluno, mas diretamente relacionado à instituição e num sentido mais geral à política de formação de professores, podem ser determinantes para comprometer a permanência na escola pelos estudantes do Proeja, questão central do nosso estudo.

3.8 O Proeja em Ceres – GO: representações sociais de discentes e docentes

Chamou-nos atenção o estudo realizado por Boaventura (2010) por tratar de um tema em nossa opinião de grande relevância para o nosso objeto de estudo, porém, pouco abordado nas pesquisas referentes ao Proeja. A pesquisa teve como objetivo identificar as representações sociais construídas por professores e alunos do Proeja no Instituto Federal Goiano – *Campus Ceres*.

Para a compreensão dos fenômenos das representações sociais, a autora afirma que dada a sua complexidade torna-se impossível a sua captação diretamente da realidade por meio de pesquisa científica, daí a necessidade de transformá-los em objeto para posterior simplificação por meio de uma teoria, neste caso, a Teoria das Representações Sociais (TRS). Como forma de abordagem teórica complementar a autora também utilizou a Teoria do Núcleo Central.

A identificação do Proeja como um objeto de representação social, segundo o estudo, deve se a sua relevância social no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela forma como foi assimilado nas instituições, pela sua importância junto ao Governo Federal, e em particular no *Campus Ceres*, onde “(...) tem sido discutido pelos professores, no contexto das práticas cotidianas e das metas institucionais e também vivenciado pelos alunos que acerca dele, demonstram expectativas e emitem opiniões.” (p. 22)

Estudar o programa enquanto objeto de representação social, implica trabalhar com conceitos e significados que estão sendo construídos no cotidiano da comunidade, uma vez que se apresenta como algo novo âmbito da RFEPT. Convém,

portanto, apreender os significados que vem sendo construídos em torno desse objeto. “Por significado, entende-se a forma como os sujeitos compreendem, apreendem, atribuem valor e dão sentido ao objeto que precisa encontrar lugar em um mundo já estruturado, familiar.” (p. 24) A aplicação da Teoria das Representações Sociais nesse estudo, segundo a pesquisadora, se justifica por que ela possibilita penetrar na relação sujeito-objeto, de modo a tornar familiar, algo considerado não familiar.

Para uma melhor compreensão da aplicabilidade dessa teoria, convém destacar dois autores tomados pela pesquisadora como referência maior da sua análise: Moscovici (2007) e Bourdieu (2007). Para o primeiro a TRS define significado na perspectiva social, ou seja, “como sentido comum atribuído por um grupo de pessoas a algum objeto do mundo social” (p. 26). Assim o significado que as pessoas atribuem ao mundo e a sua volta são construídos a partir das relações com as pessoas da convivência, do ambiente e dos lugares com os quais se relacionam. Para Bourdieu, entretanto, a construção desses significados se dão por meio da mediação dos símbolos, que por sua vez possibilitam o consenso e a reprodução da ordem social. Esse autor também afirma que esse processo depende do lugar onde o sujeito se encontra, o que chamou de *habitus*, que determina práticas, comportamentos e visões de mundo.

Desse modo, a autora afirma que o desvelamento dos símbolos, mediadores de práticas e atitudes de indivíduos ligados ao Proeja, permite trazer a luz o consenso formado pelo grupo dos professores, bem como dos alunos. “Pode-se inferir, portanto, que os significados buscados nesta pesquisa emergiram dos *habitus* dos grupos estudados, professores e alunos e das representações e opiniões baseadas no consenso existente, em cada grupo, em torno do PROEJA.” (p. 28)

Por meio da aplicação da Técnica de Associação de Palavras junto ao público discente, a pesquisa apontou que as representações desse público em relação ao objeto pesquisado – o Proeja, se estruturam em torno de quatro campos semânticos: oportunidade, aprendizagem, qualificação e amizade. A evocação da expressão “oportunidade” aparece em várias falas dos pesquisados, e podem ser resumidas na frase de um aluno identificado como A1: “*Porque dá oportunidade pra gente crescer*” (p. 76).

Pelo segundo campo semântico o discurso dos alunos se gira em torno da qualidade do ensino. Para eles o curso do Proeja apresenta um nível de qualidade

bastante elevado, quando comparado a outros cursos de EJA da rede pública da região. Ressaltam também o papel dos professores, como diferencial para o sucesso da aprendizagem, como aponta uma aluna identificada por A8 “(...) *com os professores bons a gente sai mais qualificada, neh, aprende mais*”. (p. 77)

Quanto à qualificação, terceiro elemento apontado, as falas ressaltam a perspectiva gerada em relação ao mercado de trabalho, conforme relata A11 “*Estudo, caminho de um emprego melhor (...)*” (p. 77). Por último aparece o campo semântico da amizade, por meio do qual os educandos apontaram a importância do elo construído com os docentes e com colegas de curso. Como relata A1 “(...) *Porque dá oportunidade pra gente crescer... socialmente, no círculo das amizades, no conhecimento com outras pessoas*”. (p. 77).

Para a autora a fala dos pesquisados revela que as expressões aprendizagem e qualificação estão estreitamente vinculados à oportunidade na perspectiva de ingresso no mercado de trabalho. Quanto ao elemento do quarto campo – a amizade, a autora reconhece que ela reforça os aspectos das relações humanas e ganha sentido na vivência educativa, como aponta A3 “*As rotinas eram boas, os professores eram bastante compreensivos, ajudavam bastante agente..então, não foi muito difícil não.*” (p. 79).

Pela aplicação da mesma técnica de pesquisa junto aos professores, o estudo afirma a não existência de uma representação social destes em relação ao Proeja, pois estes dirigiram suas falas não para o programa, mas para os discentes, descrevendo suas qualidades, ligando-as a sua realidade concreta de existência. As palavras evocadas pelos docentes, foram agrupadas pela autora em categorias temáticas: 1) qualidades presentes nos alunos; 2) perfil do público; 3) características do programa; 4) perspectivas do programa; 5) entraves; 6) características do processo de ensino e aprendizagem, e 7) desafio.

Ao contrário do que ocorreu junto aos alunos, na pesquisa com os professores não foi possível identificar um núcleo central, mas apenas categorias de palavras por eles evocadas. A autora afirma que as falas dos professores revelaram uma tentativa de trazer o Proeja para o plano familiar, através de referências ao público do programa – sua característica mais difundida e comparações com outros cursos. Com isso verificou-se a necessidade por parte dos docentes de trazer o Proeja para uma zona de conforto.

Mesmo assim, tal como ocorreu com os alunos, ao comparar o discurso oficial

presente no Documento Base, o estudo aponta que os professores ressignificaram o programa a partir de suas experiências e visões de mundo. Parte desse grupo se mostrou engajada pelo sucesso do curso, outros demonstraram certo nível de resistência e pessimismo em relação ao resultado dessa política.

4 – SITUANDO A ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Dadas as características do objeto desta pesquisa e o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, optamos pela abordagem qualitativa orientada para o método estudo de caso. Embora as análises tenham sido orientadas por essa abordagem, utilizamos também de dados quantitativos, através de levantamentos feitos por meio de questionários.

Segundo Chizzotti (1991) ao optarem pelo método qualitativo, os pesquisadores o fazem ancorados na crença de que as especificidades das ciências humanas, qual seja o estudo do comportamento humano e social, exige uma metodologia própria. O autor ressalta que ao contrário do que ocorre no método experimental, “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (p. 79).

Tendo por base os estudos de Bordam e Biklen (1982), Lüdke (1986) relaciona as principais características de pesquisas dessa natureza: o pesquisador se constitui como seu principal instrumento e a fonte de dados - caracterizados sobretudo por sua natureza descritiva, encontra-se no seu ambiente natural, em razão do qual, esse procedimento é também conhecido como estudo naturalístico.

Ademais a autora ressalta que o pesquisador valoriza mais o processo do que propriamente o seu resultado, dando atenção especial ao significado que os indivíduos dão às coisas e a vida sem, entretanto, priorizar a confirmação de hipóteses definidas no momento da concepção da pesquisa, de modo que a análise dos dados tende a um processo indutivo.

Chizzotti (1991) adverte que o pesquisador como elemento fundamental do processo, deverá se despir das idéias preconcebidas, estar aberto às diversas manifestações que ocorrerão no ambiente da pesquisa e ser prudente em relação as sensações imediatas do estudo. O estudioso deverá também adotar uma conduta participante ante ao meio em que está inserido, entretanto, ressalta o autor:

Essa participação não pode ser mera concessão de um sábio, provisoriamente humilde para efeitos da pesquisa. Supõe-se que o conhecimento é uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação. (CHIZZOTTI, 1991, p. 82).

Em relação aos pesquisados o autor afirma que na perspectiva do estudo qualitativo estes devem ser vistos como sujeitos portadores de conhecimentos, práticas e representações que, embora não sistematizados podem ter um papel importante no apontamento e intervenção nos problemas identificados.

Para Gil (2008),

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados. (GIL, 2008, p. 58).

Desse modo, Chizzotti (1991) aponta que ao se delimitar um ou mais objetos de estudo, esse método visa à elaboração crítica e ordenada do relatório da experiência, com vistas a propor intervenções para a solução do problema. Segundo esse autor, o estudo de caso é ideal quando se deseja estudar objetos que envolvam condições socioculturais complexas de uma determinada situação, reflexo também das características de um contexto mais global - um caso típico da presente proposta.

Lüdke (1986) afirma que essa metodologia se aplica no estudo de um caso específico, que embora apresente semelhanças com outros casos, deverá focar o que nele existe de singular em relação aos demais. Afirma a autora: “o estudo de caso qualitativo (...) é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (p. 18).

4.1 Definição da população

Foram sujeitos desta pesquisa os alunos, egressos, professores e gestores dos cursos do Proeja do Instituto Federal de Goiás – *Campus Goiânia*

4.2 Definição do Plano Amostral

a) Unidade de amostragem: alunos, egressos, membros da equipe gestora e professores do Instituto Federal de Goiás – *Campus Goiânia*;

b) Forma de seleção dos elementos da população: não probabilístico;

c) Tamanho da amostra: a amostra foi composta por 72 alunos, 06 egressos, 08 docentes e 05 gestores.

d) Definição dos instrumentos de levantamento de dados: Para o processo de levantamento de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas e análise documental.

4.3 Instrumentos de levantamento de dados

Com a aplicação direta dos questionários junto aos alunos e membros da equipe gestora, foram obtidos os dados mais objetivos, fundamentais para a compreensão do fenômeno. Esse instrumento é assim definido por Gil (2008, p.121):

“...Técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.”

Para esse autor um questionário “(...) consiste basicamente em traduzir objetivos das pesquisas em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121). Entre as vantagens da utilização desse instrumento destaca-se o anonimato dos participantes e o fato de o pesquisador ficar suscetível a influências de opiniões e de aspectos pessoais do sujeito pesquisado. Entre os pontos fracos dessa técnica tem-se a exclusão dos analfabetos do processo de pesquisa, o que impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido e envolve um número relativamente baixo de perguntas, dado ao fato de que questionários muito longos terão grande probabilidade de não serem respondidos.

Na gestão do Instituto Federal de Goiás – *Campus* Goiânia, os questionários foram aplicados no próprio ambiente de trabalho dos respondentes. Por tratar-se do ambiente de convivência do pesquisador, não se observou resistência em colaborar com a pesquisa. Os contatos foram realizados de maneira informal, considerando a disponibilidade de horários dos gestores. Junto aos discentes, sua aplicação se deu no âmbito da própria sala de aula, por meio da colaboração dos professores, que se dispuseram a cooperar, cedendo espaços destinados a outras atividades

relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

A entrevista é definida por Gil (2008) como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessam à investigação” (p.109). Desse modo esse instrumento é entendido como uma forma de interação social, técnica por excelência para levantamento de informações na área das ciências sociais.

Gil (2008) ressalta ainda, que “a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (p. 109).

Neste trabalho, utilizou-se a entrevista do tipo estruturada para o levantamento de informações junto aos professores que atuam ou atuavam no Proeja no momento em que estava sendo realizada a pesquisa. Esse tipo de entrevista se caracteriza pela aplicação das mesmas perguntas, na mesma ordem seqüencial e com a mesma redação para todos os entrevistados.

Os contatos para solicitação da colaboração dos docentes foram feitos através de abordagens informais no âmbito da Instituição pesquisada. Prevendo possíveis resistências por parte dos entrevistados, foram entregues um Termo de Consentimento de Entrevista (apêndice 04), no qual os concedentes autorizaram a utilização dos dados informados e o pesquisador se comprometeu a preservação da identidade dos participantes.

Os discentes participantes foram convidados durante os encontros destes com o pesquisador, enquanto docente do programa. Além da disponibilidade em participar da pesquisa, outro critério utilizado foi a autorização prévia dos concedentes para a utilização de suas falas neste trabalho.

As falas dos egressos do curso pesquisado e da gestora-seleção foram gravadas pelo Grupo de Pesquisa -PROEJA-CAPES –SETEC – IFG/UFG/PUC-GO¹⁴, em momento anterior à realização do seminário Diálogos Proeja, ocorrido entre os dias 30 e 31 de agosto de 2010 no *Campus* Goiânia do IFG. O material áudio-visual foi cedido para fins do presente estudo.

¹⁴ Constituído nos termos do edital 03/2006 (BRASIL, 2006c), tendo por finalidade estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis neste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área.

Quadro 1 – Levantamento dos dados da pesquisa no IFG Campus Goiânia

	Entrevista concedida ao pesquisador	Questionários aplicados pelo Pesquisador	Gravação realizada pelo grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC
Discentes	08	64	
Docentes	08		
Gestores	01	03	
Egressos			06

Os documentos oficiais compreenderam as Leis, Decretos, Projeto do Curso, bem como o Projeto Político Pedagógico da Instituição, Plano de Desenvolvimento da Escola, entre outros relatórios produzidos por órgãos governamentais como MEC/SETEC e IBGE.

Para Lüdke (1986) a importância da análise documental reside na possibilidade de complementar uma informação obtida através de outro instrumento, revelar novos aspectos do problema, e por representar uma fonte natural de informação, poderá trazer dados importantes para evidenciar afirmações do pesquisador.

4.4 Análise dos dados

Segundo Gil (2008), após a coleta dos dados, as próximas etapas serão a análise e a interpretação das informações. A análise visa uma organização sistemática dos dados, de modo a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema da pesquisa. A interpretação, embora conceitualmente distinta, implica na procura do sentido mais amplo das respostas. Esta etapa pressupõe o confronto dos resultados obtidos no processo de investigação em campo com as informações levantadas no referencial teórico do trabalho, tendo em vista a redação do relatório da pesquisa. Ao longo da análise, os participantes tiveram seus nomes substituídos por códigos, de acordo com os respectivos Termos de Consentimento das Entrevistas e Questionários.

Os discentes entrevistados foram identificados numa seqüência aleatória começando pelo “DISCENTE-1” até “DISCENTE-8”. Nessa mesma lógica os professores entrevistados foram identificados de “DOCENTE-1” a “DOCENTE-8”. Os egressos foram nomeados de “EGRESSO-1” a “EGRESSO-6”. Os gestores participantes foram identificados da seguinte forma: Diretor Geral, Chefe de Departamento e Coordenador do Curso foram aleatoriamente codificados de “GESTOR-1” a “GESTOR-3”. A coordenadora do Centro de Seleção foi identificada como “GESTORA-SELEÇÃO” e a coordenadora da Assistência Estudantil como “GESTORA-CAE”.

4.5 Conhecendo o *locus* da pesquisa

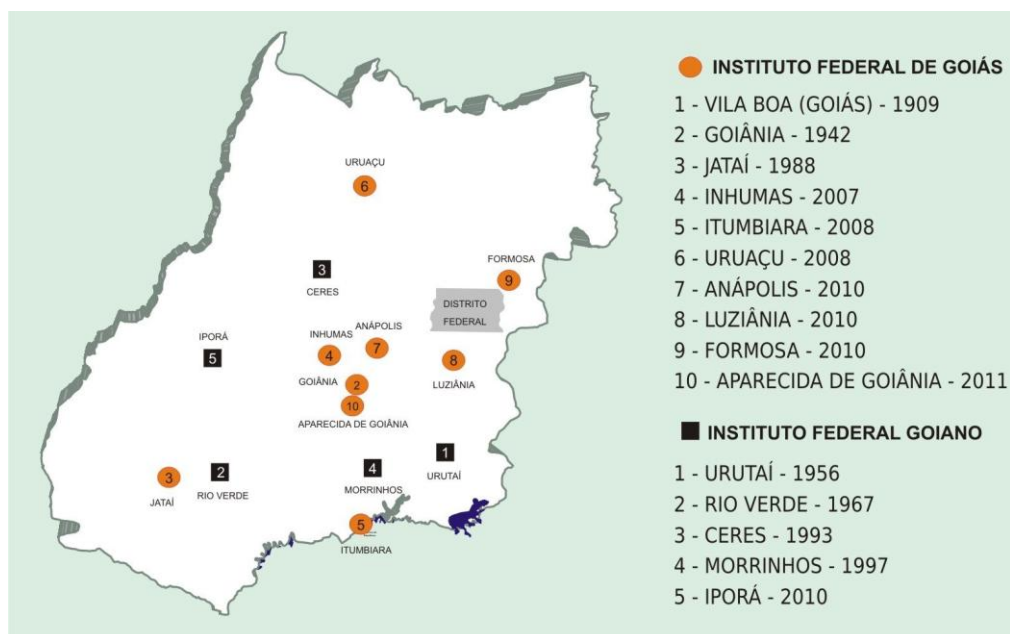
O Instituto Federal de Goiás (IFG) foi criado através do processo de re-estruturação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Trata-se de uma política de âmbito nacional, orientada para a ampliação da RFEPT, com vistas a alcançar todos os Estados da Federação. Com isso o Governo Federal argumenta a necessidade de responder, “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais”.(BRASIL, 2008, p. 05).

Ao longo de pouco mais de seus 101 anos de existência, a Instituição passou por diversos processos de re-estruturação. Criada em 1909, sediada na antiga Vila Boa (Atual Cidade de Goiás), então capital do Estado, foi inicialmente denominada de Escola de Aprendizes Artífices. Em 1942, já sediada em Goiânia – a nova capital de Goiás, passou a ser Escola Técnica de Goiânia, ofertando cursos técnicos integrados, na área industrial.

Em 1959, através da Lei N. 3552/59, torna-se autarquia federal, passando em agosto de 1965 a ser denominada Escola Técnica Federal de Goiás, até que, em março de 1999 é transformada em Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), reconhecida como Instituição de Ensino Superior. Desse modo, até dezembro de 2008, o então CEFET-GO era formado por 05 Unidades Descentralizadas de Ensino distribuídas pelo Estado de Goiás: Goiânia, Jataí, Inhumas, Itumbiara e Uruaçu.

Pela recente mudança de sua institucionalidade decorrente da Lei N. 11892/08, passa a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. De acordo com seu estatuto, caracteriza-se por ser uma Instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino.

Figura 1 – Instituições ligadas à RFEPT em Goiás



Fonte: <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2010/apresentacao%20ifg%20versao%0final%2017-02-10%20ok.pdf>

Dentro dessa nova configuração, a instituição é atualmente formada por nove unidades: a) Reitoria, sediada em Goiânia, capital do Estado de Goiás; b) *Campus* da Cidade de Goiânia-GO; c) *Campus* da Cidade de Jataí-GO; d) *Campus* da Cidade de Inhumas-GO; e) *Campus* da Cidade de Uruaçu-GO; f) *Campus* da Cidade de Itumbiara-GO; g) *Campus* da Cidade de Anápolis-GO; h) *Campus* da Cidade de Formosa-GO; i) *Campus* da Cidade de Luziânia-GO. Com a continuidade do processo de expansão da RFEPT, encontra-se em fase de construção as estruturas físicas de um novo *Campus* localizado na cidade de Aparecida de Goiânia, na região metropolitana da capital.

Em seu artigo 5º o Estatuto da Instituição estabelece os seguintes objetivos:

I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e **para o público da educação de jovens e adultos**;

II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, prioritariamente com elevação do nível de escolaridade, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III. realizar pesquisas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, ambientais e culturais;

V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

VI. ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento;

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas ao processo de geração e inovação tecnológica.

Em relação a sua organização administrativa o Instituto Federal de Goiás é estruturado da seguinte forma: I. COLEGIADOS a) Conselho Superior; b) Colégio de Dirigentes; c) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. II. REITORIA a) Diretoria Executiva; b) Gabinete; c) Pró-Reitorias: i. Pró-Reitoria de Ensino; ii. Pró-Reitoria de Extensão; iii. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; iv. Pró-Reitoria de Administração; v. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. d) Auditoria Interna; e) Procuradoria Federal. III. *CAMPI*, que, para fins da legislação educacional, são considerados sedes.

O *Campus* da Cidade de Goiânia (figura 01), *locus* principal da realização do presente estudo, constitui-se na mais expressiva entre todas as unidades que compõe o IFG. Essa afirmação se corrobora não apenas pela sua importância quantitativa e qualitativa, mas também por fazer parte do desenvolvimento da própria cidade, ao longo de sua história, gozando de grande respeitabilidade por parte da comunidade, sendo por isso considerada uma das mais tradicionais instituições de

ensino da região.

Figura 2 – Fachada do *Campus* Goiânia do IFG



Fonte: <http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/2010/apresentacao%20ifg%20versao%20final%2017-02-10%20ok.pdf>

Com atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, o *Campus* Goiânia apresenta atualmente as seguintes ofertas em diferentes modalidades: Superiores em Tecnologia (15) - Construção de Edifícios, Construção de Vias Terrestres, Agrimensura, Geoprocessamento, Manutenção Eletromecânica Industrial, Saneamento Ambiental, Química Agroindustrial, Redes de Comunicação, Transportes Urbanos, Hotelaria e Planejamento Turístico.

Engenharias (02) Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica. Licenciaturas (02) História e Matemática. Cursos Técnicos de Nível Médio (10) - **Serviços de Alimentação (na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja) / Técnico em Cozinha**, - Artes – Habilitação em Música, Controle Ambiental, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Mineração, Trânsito, Informática para Internet, Controle Ambiental. Cursos Subsequentes (pós-médio) (3) – Eletrotécnica, Mecânica e Mineração.

Percebe-se que a expansão da oferta de vagas e criação de novos cursos se encontra limitada, não obstante o bom momento político em que se encontra a instituição, do ponto de vista da disposição governamental em ampliar a oferta da RFEPT. Tal limitação se relaciona a saturação de seu espaço físico, fazendo surgir articulações políticas para a criação de uma nova unidade na capital, tendo em vista

reduzir a razão entre oferta e demanda.

5 – OS SUJEITOS DO PROEJA: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE ACESSO À ESCOLA

(...) O que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil, como o tipo de educação acessado, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo. (BRASIL, 2007, p. 25)

Neste capítulo discutiremos a questão do acesso à escola pelo público específico da Educação de Jovens e Adultos que também é o público do Proeja. Apresentamos inicialmente o quadro geral de matrículas na Educação Básica, incluindo a EJA e Educação Profissional, de modo a perceber a demanda por qualificação profissional por esse público.

Analisaremos o perfil do Público do Proeja do *Campus Goiânia*, tendo em vista verificar se o mesmo se constitui como público específico da EJA. Em seguida apresentamos o processo de implantação do curso na Instituição e os resultados percebidos após quatro anos de início das primeiras turmas. Finalmente buscamos problematizar os fatores que determinam o bloqueio ou o acesso desse público à escola.

5.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil atual: dinâmica das matrículas nas esferas nacional, regional e local

Conforme já discutimos anteriormente, as mudanças ocorridas da economia internacional e conseqüentemente no Brasil, afetaram drasticamente o campo da educação. Esta passa a ser repensada tanto pelo capital quanto pelo trabalho. Nesse sentido, verifica-se uma demanda crescente por uma mão-de-obra bem treinada e polivalente, que responda eficazmente aos anseios do sistema produtivo. Os trabalhadores, por sua vez, necessitam de uma educação que os possibilitem enfrentar os desafios impostos por tais mudanças, que redundam na necessidade do país em dispor de um sistema eficiente e eficaz de formação inicial e continuada dos trabalhadores.

Tais demandas, entretanto, vão de encontro a uma realidade nacional na qual as políticas públicas para a educação se deparam, de um lado com um grande

contingente de analfabetos (PNAD 2009), analfabetos funcionais, trabalhadores sem preparo profissional e de outro pelas limitações orçamentárias impostas pela política econômica de orientação neoliberal.

Nesse contexto a Educação de Jovens e Adultos, modalidade historicamente marginalizada pelas políticas públicas, torna-se alvo de diversas ações, tendo em vista minimizar os índices que nos colocam numa situação bastante desvantajosa, mesmo se comparado a outros países em desenvolvimento da América Latina, conforme apontamos na introdução deste trabalho.

Na condição de modalidade constituinte da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos ocupa, conforme o quadro 02, importante papel no que diz respeito ao objetivo da universalização do acesso a esse nível de ensino, pois perpassa diferentes etapas de formação. Com a recente integração curricular proposta pelo Proeja, passa também a integrar a educação profissional.

Quadro 2 Dinâmica de matrículas da educação básica no Brasil¹⁵

ANO	ENSINO FUNDAM	ENSINO MÉDIO	EJA I, II, III SEGM	EDUC PROFISS
2005	33.534.561	9.031.302	5.615.409	707.263
2006	33.282.663	8.906.820	5.616.291	744.690
2007	31.733.198	8.264.816	4.940.165	682.431
2008	33.282.663	8.906.820	5.616.291	790.142
2009	31.705.528	8.337.160	4.661.332	861.114

Fonte: INEP

A dinâmica das matrículas do quadro 02, mostra que apesar da ampliação de oferta da Educação Profissional, é predominante a oferta de ensino básico, tanto na EJA quando no que convencionou chamar de ensino regular, de um currículo desvinculado de uma carreira profissional. Com isso os estudantes-trabalhadores pertencentes às camadas menos favorecidas deverão se responsabilizar pela sua própria formação profissional, tendo em vista garantir sua aceitação num mercado de trabalho cada vez mais exigente.

No Estado de Goiás, percebe-se que o movimento das matrículas da educação básica segue a tendência verificada no âmbito nacional, conforme apresentado no quadro 03. Ocorre uma gradual regressão de matrículas na EJA

¹⁵ Exclusive educação especial e infantil.

enquanto amplia-se na Educação Profissional. Convém notar que as ofertas da Educação de Jovens e Adultos integrada ao Ensino Médio, nas instituições da RFEPT (Institutos Federais), são computadas no segmento da Educação Profissional, desse modo, esse número tende a aumentar nos próximos anos, haja vista o processo de expansão das instituições de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal no Estado.

Quadro 3 Dinâmica de matrículas da educação básica em Goiás

ANO	ENSINO FUNDAM	ENSINO MÉDIO	EJA I, II, III SEGM	EDUC PROFISS
2005	1.029.132	270.352	140.463	10.281
2006	1.032.596	280.747	124.452	11.835
2007	948.458	268.069	92.054	12.884
2008	932.738	262.100	84.332	13.017
2009	941.225	265.847	72.287	15.578

Fonte: INEP

Essa mesma tendência se observa no município de Goiânia (quadro 04), excetuando o ano de 2007 quando há um número ligeiramente maior de matrículas na Educação Profissional que nos dois posteriores.

Quadro 4 Dinâmica de matrículas da educação básica no município de Goiânia

ANO	ENSINO FUNDAM	ENSINO MÉDIO	EJA I, II, III SEGM	EDUC PROFISS
2005	198.471	65.687	22.585	4.097
2006	190.431	66.310	18.611	5.142
2007	174.460	65.208	14.228	6.323
2008	175.868	62.155	12.269	5.201
2009	173.516	62.212	11.263	6.005

Fonte: Seplan-GO

O quadro 04 deixa evidente a alta demanda por formação profissional tanto na capital quanto no interior, o que requer o planejamento de políticas públicas que possam fazer frente a um problema que historicamente tem sido considerado como importante obstáculo para desenvolvimento nacional, regional e local.

Nesse sentido, o Instituto Federal e Goiás poderá desempenhar importante

papel, não apenas no processo de formação de jovens e adultos, mas também como indutor de projetos de formação técnico-integrada para outras esferas de governo e demais instituições que atuam básica e profissional.

5.2 Perfil do público do Proeja no *Campus* Goiânia

A intenção de identificar os fatores que favorecem o acesso, ou seja, inclusão na escola pelo público da EJA demanda compreender quem é esse público. Afinal quem são os sujeitos dessa modalidade educativa que perpassa todos os níveis da educação básica? Qual o seu perfil? Possui o público do Proeja do IFG/*Campus* Goiânia o perfil dos sujeitos da EJA? São perguntas que buscaremos responder neste tópico.

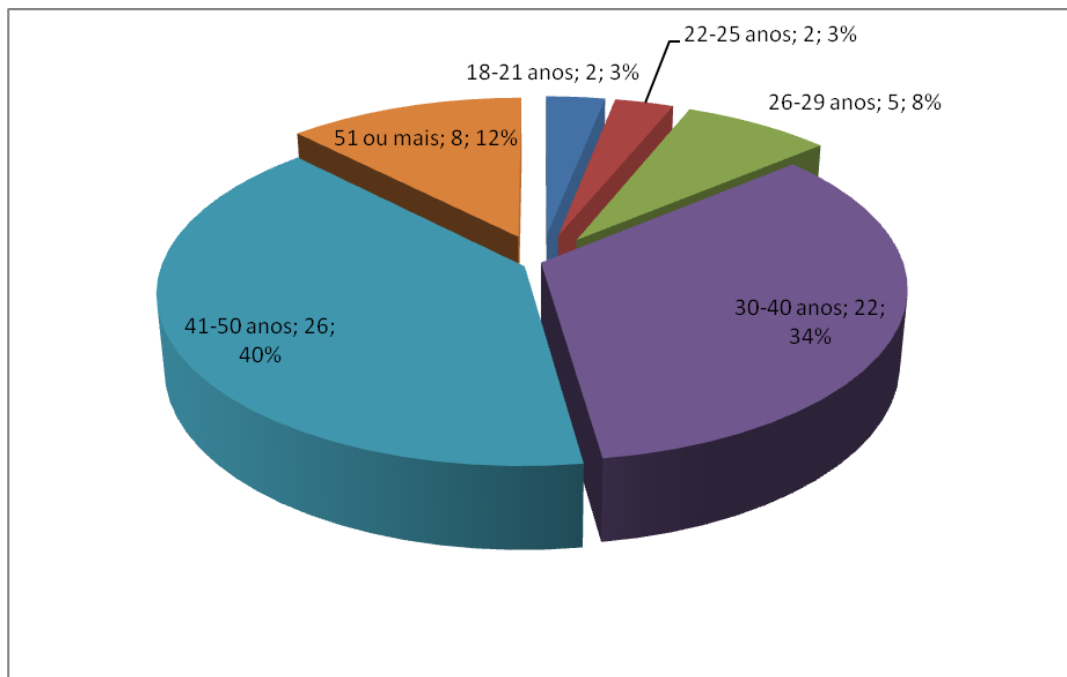
De acordo com Brasil (2007) o público da EJA compreende um grande coletivo constituído por:

“sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (p. 11).

Trata-se de uma fração expressiva da sociedade brasileira, que traz em si as marcas da exclusão, da opressão e da miséria. Para estes a idéia de trabalho vem sempre precedida pela idéia da necessária sobrevivência. Desta forma é, pois razoável imaginar, que antes de estudar necessita-se de abrigo, alimentação, saúde, e só então viria à busca pela educação formal, considerada em nossa sociedade a chave de abertura das portas do mundo do trabalho, pelo menos, para os postos formais. Cai-se então num círculo vicioso, pois se não trabalho não posso estudar, se não estudo não posso trabalhar! Resulta também daí uma situação perversa de marginalidade em relação a todos os direitos que caracterizam a idéia de cidadania.

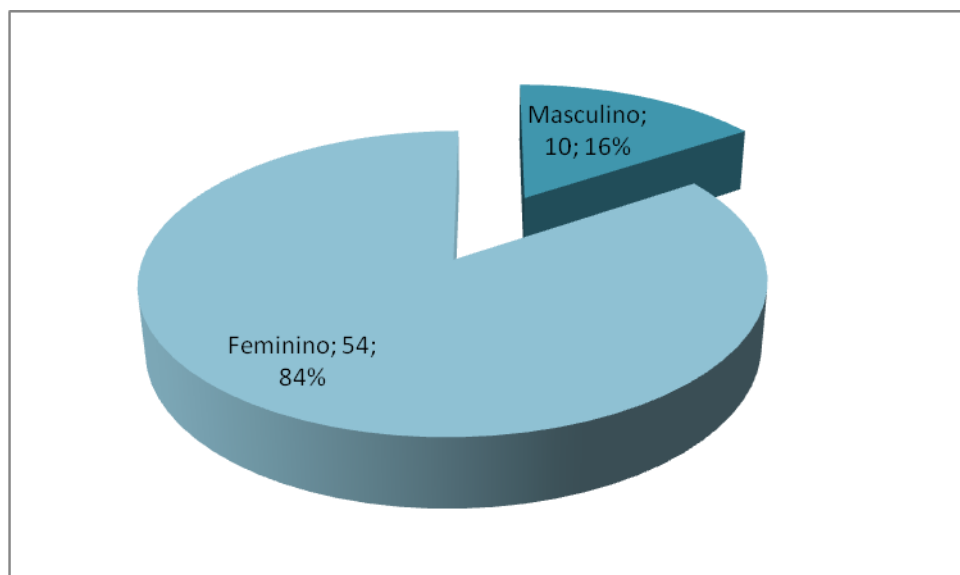
No *locus* da nossa pesquisa a primeira característica que salta aos olhos do observador é o caráter heterogêneo desse público, a começar pela composição etária das turmas (gráfico 1) nas quais se verifica alunos com dezoito anos de idade contrastando com outros de cinquenta e cinco anos ao lado.

Gráfico 1 – Faixa etária dos discentes



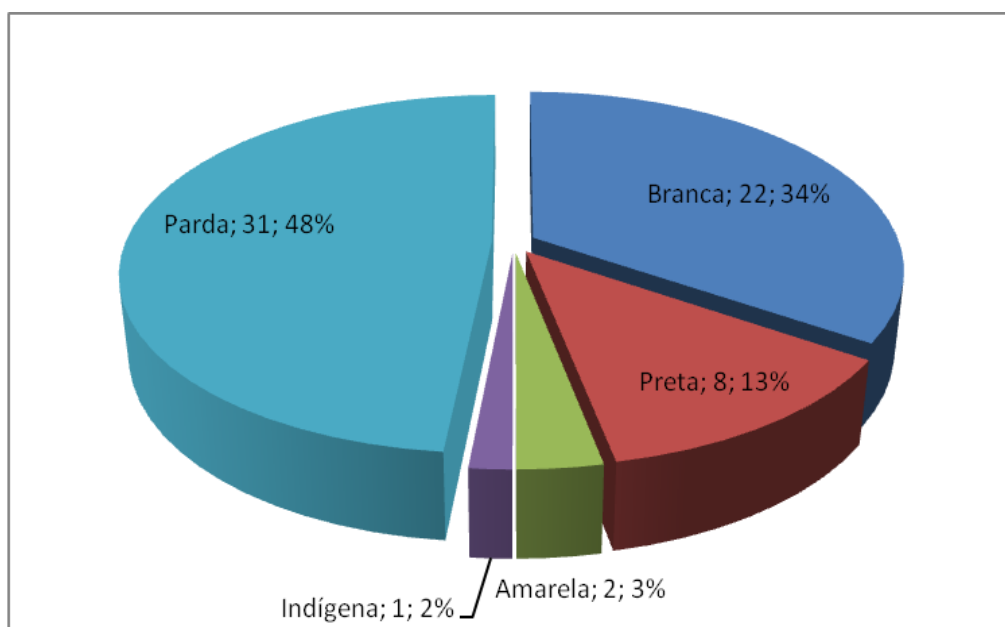
Em relação à distribuição por gênero, há um indiscutível domínio do grupo de discentes do sexo feminino sobre os do sexo masculino (Gráfico 2). De algum modo isso deve ser explicado pelo tipo de formação ofertada – Técnico em Serviço de Alimentação e/ou Técnico em Cozinha, bem mais comum para as mulheres, dado os ditames culturais da nossa sociedade.

Gráfico 2 – Distribuição por gênero



Outro fator fundamental para a identificação do perfil do público da EJA, analisado pela PNAD/IBGE, é a categoria étnico-racial dos indivíduos. Na pesquisa de 2007 (IBGE, 2007) o levantamento para os analfabetos acima de 15 anos de idade revelou que 67,4% eram de cor preta ou parda, enquanto 32% se declararam de cor branca. Na nossa pesquisa optamos por separar a cor preta da parda, e acrescentamos as opções amarela e indígena (Gráfico 3).

Gráfico 3 – composição étnico-racial

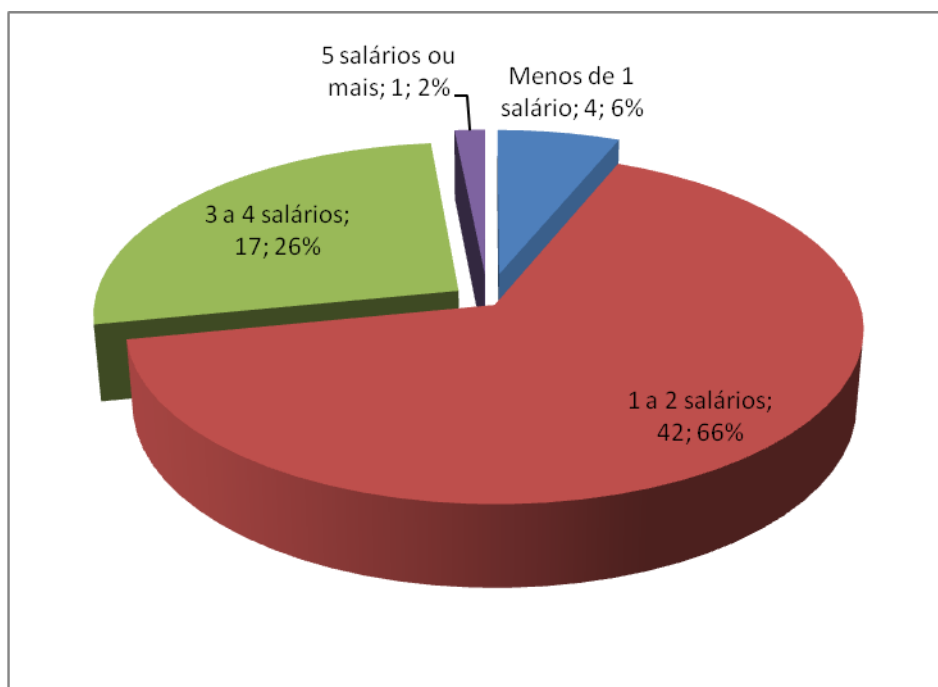


Os números do gráfico 3 apresentam muita proximidade com os já citados da PNAD de 2007, mostrando que em relação a composição étnica os pesquisados se adequam ao perfil esperado para a Educação de Jovens e Adultos. Embora a pesquisa da PNAD já citada trate do perfil dos indivíduos analfabetos, ainda assim consideramos pertinente a comparação, pois de modo geral refere-se ao público da EJA.

Não menos importante que as características já analisadas para a identificação desse público, é o fator renda. Para esse dado, consideramos inadequado à comparação de renda com os pesquisados da PNAD, pois enquanto a nossa pesquisa está focada numa realidade local, aquela trata de uma cobertura nacional. Além disso é natural esperar que os indivíduos matriculados em cursos de nível médio/técnico sejam bem melhor remunerados que aqueles sem nenhum nível

de letramento. De qualquer o modo 72% dos discentes do Proeja apresentam renda familiar de até dois salários mínimos (Gráfico 4).

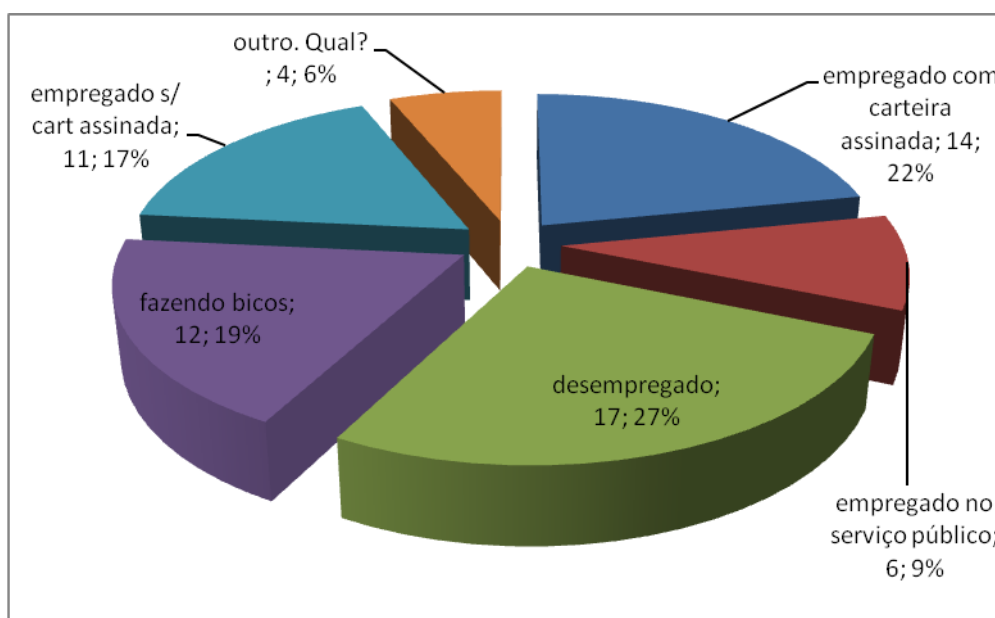
Gráfico 4 – Rendimentos salariais



Buscamos também verificar a situação ocupacional dos discentes no momento em que efetuaram suas matrículas no curso pesquisado. Convém observar pelo gráfico 1, que pelo menos 88% dos discentes estão numa faixa de idade que pode ser considerada como População Economicamente Ativa (PEA)¹⁶. Novamente observamos uma diversidade de situações (Gráfico 5), que apontaram em sua maioria para o desemprego ou para relações informais de trabalho, corroborando com as características típicas para esse público.

¹⁶ Compreende, de acordo com o IBGE, o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população ocupada e a população desocupada, assim definidas: população ocupada - aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias) e aquelas pessoas que não tinham trabalho, num determinado período de referência, mas estavam dispostas a trabalhar, e que, para isso, tomaram alguma providência efetiva (consultando pessoas, jornais, etc.).

Gráfico 5 – situação ocupacional no ato da matrícula



O cruzamento dos dados dos gráficos 4 e 5 com a dimensão da família, sendo que 56% dos pesquisados afirmou ter entre um e dois filhos e 28% entre três e quatro filhos, e ainda que 76% ou são responsáveis ou ajudam no sustento da família, permite-nos afirmar que o público matriculado no Proeja está de acordo com o perfil típico do público da Educação de Jovens e Adultos.

5.3 A implantação do Proeja no *Campus* Goiânia e os primeiros sinais de efetividade social

A implantação da primeira turma do Proeja no Instituto Federal de Goiás ocorreu no *Campus* Goiânia no ano de 2006, ainda sob a antiga institucionalidade do então CEFET-GO. De acordo com o Projeto de Implantação do Curso Integrado em Serviços de Alimentação (CEFET-GO, 2006), a opção pela oferta desse curso foi precedida por uma pesquisa de demanda da sociedade por qualificação profissional nessa área. O estudo constatou que “(...) os níveis mais baixos de escolaridade e renda estão nos segmentos de bares e restaurantes, que apresentam uma média de remuneração abaixo de dois salários mínimos” (p. 5-6).

A pesquisa revelou ainda, que os trabalhadores do setor turístico apresentam uma média de idade de 30 anos, enquanto aqueles específicos de bares e

restaurantes têm em média 35 anos de idade. Em relação ao nível de escolaridade, 34% desses trabalhadores estavam cursando ou já cursaram a primeira fase do ensino fundamental, 35% estão cursando a segunda fase e os 31% restantes concluíram esse nível de ensino.

Esses dados são suficientes para constatar que os trabalhadores desse setor da economia se caracterizam como público específico da Educação de Jovens e Adultos, portanto um contingente demandante de acesso aos sistemas públicos de ensino. Além desses dados o estudo ressalta a reclamação dos empresários desse setor e suas dificuldades para encontrar trabalhadores qualificados. Desse modo considerou-se que o curso de Serviços de Alimentação seria o mais apropriado para a oferta do Proeja na Instituição.

Argumentando a necessidade de propiciar uma aprendizagem interdisciplinar e transdisciplinar, visando desse modo “(...) pensar a realidade por meio de uma visão de totalidade, buscando compreender as determinações econômicas, sociais, políticas e culturais colocadas historicamente na formação profissional em serviços de alimentação e as demandas da sociedade” (p. 14), o curso foi organizado em quatro eixos temáticos: 1º - Trabalho, Cultura e Alimentação; 2º - Conhecimento, Tecnologia e Alimentação; 3º - Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Sócio-ambiental e, 4º - Serviços de Alimentação e Mercado X Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda. Teoricamente essa forma de estruturação do curso vai ao encontro das concepções do Programa já citadas neste trabalho, que supõe a formação integral de um cidadão, por isto mesmo competente na técnica e na política, capaz de intervir para transformar a sua realidade (BRASIL, 2007).

O curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação foi organizado para uma duração de seis semestres, totalizando 2130 horas, das quais 1320 para as disciplinas de formação geral e 810 horas para a formação técnica. Além disso, o educando terá 300 horas dedicadas às atividades de estágio supervisionado. As atividades relacionadas à Educação Física também foram contempladas, sendo de oferta obrigatória pela instituição e optativa pelo educando.

De acordo com o Projeto do Curso, os horários das aulas foram definidos a partir de levantamento das necessidades dos educandos, entretanto, devido ao caráter heterogêneo desse público, principalmente no que diz respeito ao horário de trabalho, considera-se um grande desafio o atendimento da totalidade dos discentes através da modalidade exclusivamente presencial.

A pesquisadora Maria Margarida Machado¹⁷, ao analisar o projeto do curso em questão, pondera que, “(...) da forma como estão distribuídas as disciplinas da Matriz Curricular, praticamente é desconsiderada toda a construção anterior do eixo temático e não se consegue formar aquele sujeito na perspectiva da formação integrada.” Considera, portanto, que a distribuição em “gavetas de horários” inviabiliza a integração do trabalho dos docentes, pois não há o diálogo necessário entre os eixos temáticos e as disciplinas.

As considerações da pesquisadora vão ao encontro com a minha experiência enquanto docente do curso analisado. Além do pouco diálogo existente entre as disciplinas e os eixos temáticos, percebe-se que ainda é muito incipiente a articulação entre os docentes, mesmo quando se trata de disciplinas que apresentam uma proximidade em relação a determinada área do conhecimento. Um exemplo disso é a localização de história e geografia na “grade” curricular, na qual a segunda só é ofertada após a conclusão da primeira. Como amostra de tal distúrbio, tem-se verificado que a maioria dos estudantes, mesmo que já estando cursando o 3º período, apresentam grandes dificuldades para a leitura de mapas histórico-geográficos.

Devido à necessidade imposta pela Resolução N. 3 de 9 de julho de 2008 da Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB), o curso passou por um processo de reconfiguração, tendo em vista sua adequação ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação. Como no referido catálogo não havia cursos com a mesma nomenclatura e configuração curricular do curso ofertado, o curso Técnico em Serviço de Alimentação foi substituído pelo de Técnico Integrado em Cozinha, que compõe o eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer.

Uma análise comparativa dos projetos dos dois cursos permitiu verificar que o Curso Técnico Integrado em Cozinha apresenta uma matriz curricular muito semelhante ao curso Técnico Integrado de Serviço em Alimentação, inclusive em relação aos quatro eixos temáticos, onde não se verificou alteração alguma.

Apesar de ser considerado menos abrangente em relação às possibilidades do futuro profissional, a opção pela oferta do novo curso se fez pela possibilidade de

¹⁷ Em palestra “O Projeito no IFG: desafios e possibilidades” proferida durante a Primeira Semana Pedagógica do IFG/Campus Goiânia de 2011.

aproveitamento do laboratório gastronômico já existente na Instituição, bem como dos recursos humanos disponíveis.

Para fins deste trabalho, optamos por considerar o novo curso como uma continuidade do anterior, pois entendemos que as mudanças ocorridas não implicam em alterações do ponto de vista do nosso do problema de pesquisa.

Após pouco mais de três anos de implementação do curso na Instituição, e apesar das dificuldades de natureza às mais diversas, já é possível perceber resultados animadores através da fala dos primeiros egressos. Alguns destes inclusive, contrariando a expectativa para os egressos da Educação de Jovens e Adultos, conseguiram aprovação no Vestibular e continuam na Instituição, agora como alunos do curso superior de Hotelaria, como relata duas das entrevistadas:

É, terminei o serviço de alimentação agora em junho, e logo em seguida prestei o vestibular, passei no vestibular, com uma, uma nota muito boa assim inclusive eu me orgulho de falar que passei em décimo lugar, é, entre os concorrentes da rede pública pela hotelaria. (EGRESSO-2)

Fiz o vestibular também passei, tou fazendo o curso de Hotelaria, fiz na católica passei também, graças ao aprendizado daqui. Não fui pra lá porque o financeiro não permitiu, o presente de Deus foi ter passado aqui e eles terem me chamado. Quando eu vi eu não acreditei [...] foi uma alavanca na minha vida, vai ser mais ainda. (EGRESSO-3)

Em relação ao atendimento das demandas dos egressos, no que diz respeito ao mundo do trabalho, a posse dos saberes e do diploma parece ter conferido mais oportunidades de emprego e mais segurança para o enfrentamento das negociações salariais, conforme relata a EGRESSO-1:

É, todas as vezes que eu ia negociar a pessoa assim acha caro né, mas vai pensar e ficava por isso mesmo. Agora não, eu dou meu valor, se quiser me contratar bem, senão, fico nem um pouco constrangida sabe! Eu falo assim olha, você pode até achar melhor mais igual você num acha tá? [risos]. Quem já comeu o meu arroz aqui sabe. Então assim, Você entendeu como que é? Então assim como assim a gente aprende e eu tenho que valorizar o meu trabalho, se eu não valorizar quem vai valorizar?.

[...] porque eu era de outra área totalmente diferente, eu mexia era com costura né?, agora tou na área de alimentação, trabalhando na área e o meu conselho é que a pessoa vá em frente. (EGRESSO4)

Questionados quanto ao significado do curso para suas vidas, as falas da maioria dos egressos apontaram que o retorno aos bancos escolares através do Proeja propiciou também a elevação da auto-estima e até mesmo uma melhor

compreensão do contexto sócio-político e econômico no qual estão inseridos. Nesse sentido, a falas a seguir, são elucidativas:

O técnico integrado é só um passo. A gente não pode acomodar nisso, porque o mercado de trabalho ele é cruel e se você não tiver “qualificada” entre aspas, porque mesmo você tendo qualificação vão achar alguma outra barreira pra você entrar no mercado de trabalho. Mas sem qualificação fica muito mais difícil. Então, o meu recado é esse. E vamo estudar gente! (EGRESSO-2)

Você ganha outro ânimo, você fica, você percebe a, chega certa parte de sua vida cê num precisa ficar acomodada, pensar que cê vai... não a minha vida acabou! Num acaba não! É bom que você fica mais animada, você tem mais animação pra fazer outras coisas né? eu vou fazer gastronomia agora né? (EGRESSO-4).

Pra mim também foi muito valioso, porque embora eu não estou trabalhando na área, mas tudo o que eu aprendi em termos de alimentos, qualificação tudo essas coisas tá sendo [...] eu sou agente comunitário de saúde, aí quando chego nas casas conversar, orientar as crianças, idoso. Então pra mim foi tá sendo [...] agora eu sei chegar pro idoso, falar qual a alimentação certa. Num tou na área né? direto alimento, mas tá me ajudando muito. (EGRESSO-5)

Foi quebra de muralhas, porque antes deu começar o curso, eu tinha uma outra assim, eu tinha uma visão totalmente diferente né? a minha auto-estima tava lá embaixo, então assim, foi assim, quando eu vim pra sala de aula, pra poder chegar na sala enfrentar o professor, matérias, tudo então isso aí foi muito difícil mesmo, mas no decorrer no curso eu fui percebendo que tinha muitas pessoas na sala junto comigo tava no mesmo patamar que eu, e também de ter é, os professores até nos apoiando né? (EGRESSO-6)

Os discursos dos interlocutores relatados apontam que o impacto da formação adquirida no Curso do Proeja se constitui como um diferencial para suas vidas. A possibilidade de prosseguimento da vida acadêmica, melhores perspectivas de emprego e renda associadas à elevação da auto-estima, favorecem a atuação social e política de indivíduos que antes se encontravam numa situação de marginalidade em relação ao sistema educacional.

O impacto da formação propiciada pelo Proeja na vida desses egressos, faz-nos refletir sobre o papel da educação enquanto instrumento de ação e mudança para a vida de milhões de indivíduos que ainda hoje se encontram numa situação de exclusão. Fávero (2007) ao reler a obra de Paulo Freire, reafirma sua coerência e atualidade e identifica a esperança como uma das categorias centrais do seu pensamento, logo “o homem faz a história; o homem pode mudar o mundo. É limitado, contingenciado pelas condições concretas da realidade, mas não é determinado por elas.” (p. 41). Nesse sentido o pensamento desse educador, mostra que a educação instrumentaliza o homem no sentido de agir para transformar sua realidade, tendo em vista a edificação de uma sociedade mais justa.

5.4 O acesso a escola sob o olhar dos discentes

Para fins da análise realizada neste trabalho, são considerados fatores de acesso à escola, todos aqueles pontuados pelos discentes que de algum modo influenciaram favoravelmente ou negativamente a história de vida dos pesquisados até o ato da matrícula na Instituição. Tais fatores podem ser de ordem individual, ou seja, relacionado às próprias condições materiais e/ou psicossociais do indivíduo, mas também fatores institucionais e estruturais da sociedade que possam interferir nesse processo da conquista do direito de estudar numa escola formal e pública.

Iniciamos as entrevistas solicitando aos discentes que narrassem resumidamente suas trajetórias de vida, apontando os fatores que os impediram de concluir o Ensino Médio na idade considerada ideal, ou seja, até por volta dos 18 anos de idade. As respostas em sua quase totalidade levaram a formação da primeira categoria - o **trabalho**, como um dos fatores determinantes para o não acesso à escola, conforme verificamos nas seguintes falas:

Não teve como conciliar trabalho e escola, porque eu precisava trabalhar porque eu tinha que me manter na capital, não tinha ninguém aqui por mim, era praticamente sozinho. Morava como meu irmão, mas ele não ajudava em nada, só ia dormir lá. E também tinha a questão da escola que eu vim pra cá pra estudar, porque na verdade as pessoas pensam que vim pra estudar é muito fácil – eu vou lá pra estudar, eles não imaginam que aqui eles vai ter que sobreviver, né? Então o fator principal mesmo, central, foi a questão, não teve como. Chegou a um certo ponto que ficou insustentável, eu nem trabalhava e nem estudava porque, eu não estudava porque tava com muito sono e no serviço eu não produzia porque eu dormia muito tarde também, chegava do colégio muito tarde, então eu optei pelo trabalho pela questão da sobrevivência também, né? (DISCENTE-3)

Ah, porque eu trabalhava muito, não tinha incentivo de patrão pra mim estudar, o tempo era muito curto pra mim tá estudando e trabalhando, tinha que trabalhar, né? aí quando eu tive meus filhos, depois que eu casei, eu não tive apoio de ninguém que pudesse me ajudar, por isso. Toda vida eu trabalhei, toda vida eu tive dificuldade. (DISCENTE-6)

Assim, quando eu parei foi mesmo mais pra trabalhar mesmo entendeu? E você dormia nos empregos porque você tinha que trabalhar e você tinha que gostar de dormir, eu comecei de babá, doméstica, foi assim quase que a vida inteira. (DISCENTE-4)

(...) porque a gente teve que trabalhar e no início quando eu comecei a trabalhar é, num tinha aquele negócio assim, você vai cedo e volta de tarde, eu trabalhei num restaurante aqui na Rua Nove, eu entrava dia de domingo de tarde e só saía no outro domingo de manhã, ficava de manhã, tarde em casa. Eu trabalhava o tempo todin, você não saía pra estudar, porque quando terminava o expediente lá de servir a janta já era nove dez horas da noite, dormia mais ou menos por volta de meia noite, quando era quatro e meia a gente tava em pé. (DISCENTE-7)

Igual, eu tive que me virar muito cedo, eu sai de casa muito novo e eu tinha que me

virar e eu não tinha muita oportunidade. Você sabe que quando a gente sai de casa muito novo, logo você tem que trabalhar e trabalhar pra você sobreviver, que se não você não dá conta. Aí quem ia tratar de mim, se eu não trabalhasse e fosse estudar? Muito difícil isso de estudar e trabalhar. (DISCENTE-1)

Os depoimentos mostram-nos como a sociedade capitalista promoveu a redução do trabalho a um constante processo de desumanização do homem, de tal modo a bloquear o seu processo de desenvolvimento, até mesmo para a reprodução das relações de produção vigentes. A cerca desse processo Mészáros (2008) afirma:

“As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ehtos* capitalista, sujeitando os indivíduos – como uma questão de determinação estruturalmente assegurada – ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudessem fugir à áspera situação da escravidão assalariada” (p. 80)

Esse autor entende que o ordenamento dos negócios capitalistas assegura a limitação da oferta de educação institucionalizada em poucos anos, e ainda o faz de forma discriminadora e elitista, internalizando de diversas formas um consenso que indique para a existência de uma ordem natural das coisas no seio da sociedade. Isso ajuda a entender a frágil articulação social para inclusão sócio-educacional em nosso país.

A segunda categoria, formada a partir dos depoimentos dos discentes foi à **influência dos pais** em incentivar, estimular os pesquisados para que estudassem. Para este pesquisador, do ponto de vista da própria história de vida, esse fator se apresenta de forma muito relevante, comparável à importância da categoria trabalho, mesmo considerando o fato de que este foi sempre condicionante para o prosseguimento dos estudos.

Se pela parte materna recebia o incentivo, o entusiasmo pelos estudos, ao ponto de ter sido alfabetizado pela progenitora, conforme já relatado na introdução deste trabalho, pelo lado paterno se dava o inverso. Recordo-me que certo dia, durante o decurso do Ensino Fundamental, ao receber solicitação da escola para aquisição de material escolar para os filhos, diante das dificuldades financeiras, meu pai fora taxativo: *“deixem para estudar no próximo ano, pois as coisas estarão melhores”*. Daí resultou que os dois filhos mais velhos, ambos menores de idade, se sentiram autorizados ou estimulados a abandonar a escola em busca de trabalho. Dado o nível de tolerância ao não-estudo no Brasil, principalmente nas regiões menos desenvolvidas, há de se ponderar que histórias como essa se constituem em

regra, e não em exceção.

Tem-se que um bom nível de escolaridade dos pais exerce influência determinante, no sentido de criar um ambiente favorável ao ingresso e a permanência dos filhos na escola. Por outro lado, as falas dos entrevistados mostram que parte expressiva dos pais iletrados tende a perceber na escola a única possibilidade de mudança social para seus filhos, para quem vislumbram condições mais dignas de vida que as suas. As falas abaixo apontam essas diferentes perspectivas de influência dos pais sobre as demandas educativas dos filhos:

Meu pai era muito assim pra mim estudar, ele queria só que eu estudasse. Já minha mãe ela não tava nem aí, minha mãe ela não importou muito assim, eu sai de casa muito novo, eu tinha treze, quatorze anos. Analfabeto, os dois eram analfabetos. (DISCENTE-1)

Minha mãe é praticamente analfabeta, acho que ela fez até a quarta série só. Minha vó nem escrevia nem lia nem nada, mas ela incentivava bastante a gente a estudar, estudar, estudar... só que com, assim, nós num tinha muito a vontade de estudar (...). (DISCENTE-2)

É o que eu te falei, você não ter incentivo, ao mesmo tempo os pais não tinha noção assim do que que é importante, do estudo ser importante, era besteira era bobagem né? trabalhar que era importante (...). (DISCENTE-4)

Minha mãe ela fez, aliás eu nem assim sei direitinho, mas eu acho que ela concluiu né? O segundo grau, meu pai também. Mas aí o tempo que eu fiquei sem estudar foi um pouco assim desleixo meu. Mas a minha mãe ficava brava. E a minha família toda estuda, meus primos são todos formados, tenho primos graduados, só eu mesmo. Até minhas irmãs, até minhas irmãs estudam, né? (DISCENTE-5)

Foi pra cidade porque a gente tinha obrigação de pelo meno saber escrever pelo meno o nome naqueles tempo, né? Meu pai e minha mãe são analfabetos. (DISCENTE-6)

Era difícil, então quer dizer, depois é que foi crescendo, então eu contribuo assim, a vida financeira pega bem e também a família assim, influencia também. Minha mãe tinha assim um bom nível de estudo, por ela ter sido filha única, então ela teve assim um bom nível de estudo, ela chegou a ser professora, mas só que meu pai não sabia nem ler nem escrever, só assinava o nome porque decorou, né? E não tinha, a profissão dele era motorista, aí quando ele casou com minha mãe ele levou ela pra roça. Minha mãe me incentivava a estudar, agora meu pai não. (DISCENTE-7)

A análise das falas permitiu identificar a categoria **família** como fator de bloqueio ao acesso a escola. Trata-se se dos pesquisados que em algum momento de suas vidas, por motivos relacionados a fatores de natureza familiar, tais como casamento, falta de apoio do cônjuge, problemas de saúde ou necessidade de cuidar dos filhos ou pais, viram-se forçados a abandonar a escola.

Eu parei, eu fiquei assim, eu fiquei na verdade um ano sem estudar, quando eu voltei.

Tem uns quinze anos, aí logo a minha mãe ficou doente aí ela teve câncer de mama e eu tive que largar tudo, trabalho e estudo pra ficar com ela, fiquei um bom tempo com ela aqui em Goiânia, aí assim que ela faleceu eu me casei e fui pra São Paulo, aí veio a responsabilidade de filhos, casa, logo cedo, resolvi não estudar porque não tinha com quem deixar, não conhecia ninguém e até mesmo a família do esposo eu não conhecia, então eu optei não estudar. (DISCENTE-5)

(...) Não, ah, pra quê que velho quer estudar, pra que isso? É tantos obstáculos que eles arruma né? (DISCENTE-7)

(...) Aí depois quando eu voltei a estudar de novo, aí eu arrumei uma namorada, e tal, aquela coisa toda, já tava namorando sério aí ela engravidou, aí tinha que trabalhar. Só que aí eu fiquei sem tempo pra estudar, aí parei, aí eu abandonei os estudos mesmo. (DISCENTE-2)

Fui mãe solteira com dezoito anos, né? Meu primeiro namorado, aí por causa desse namorado eu parei de estudar, aí fui me envolvi com ele, aí tive um filho, mas a gente ficou junto dois anos e meio, daí eu separei. Casei, aí fui ter filhos essas coisas, e já tinha parado de estudar, né? Quando eu vim pra Goiânia já tinha parado de estudar, parei de estudar com dezesseis anos, fiquei fora da sala de aula vinte e dois anos por aí. (DISCENTE-8)

Na categoria **motivação para o reingresso**, agregamos os fatores que favoreceram o retorno aos bancos escolares pelos entrevistados. Foi então perguntado: o que o (a) levou a se matricular no Proeja? A maioria dos pesquisados apontou como fatores de motivação para a matrícula no curso a necessidade de conclusão do Ensino Médio e a demanda por uma profissão.

Verificou-se também que alguns já estavam cursando o Ensino Médio em outras escolas e foram estimulados a ingressar no Proeja de um lado pela perspectiva de profissionalização e certificação do Ensino Médio, mas também pela boa reputação que a instituição tem diante da comunidade, na perspectiva de obter uma formação mais sólida.

(...) Eu precisava do Ensino Médio bom mesmo pra tentar compensar aqueles anos todos que eu fiquei fora da escola. Então eu tava muito decepcionado com o EJA da rede Estadual porque simplesmente eles dá um diploma pra você, né? Eu acredito que aquele é um sistema que não ensina ninguém na verdade. (DISCENTE-3)

Eu tava fazendo o EJA, né? E as colega lá daonde que eu tava estudando falou que tinha esse curso, esse curso aqui. Aí eu vim com a cara e a coragem, que eu ia terminar no ano que vem o Ensino Médio, né? Aí eu vim pra cá começar tudo de novo. Todo mundo lá no meu serviço tá torcendo por mim e eles que me ajuda demais, dá apoio pra mim no serviço. (DISCENTE-6)

O objetivo quando eu entrei aqui, de todo jeito, seu eu não tivesse entrado aqui eu ia pra outra escola. O meu objetivo hoje é terminar o Ensino Médio, prestar o vestibular fazer uma gastronomia, fazer uma nutrição, fazer um curso superior, a minha idéia é essa. (DISCENTE-1)

A conclusão do Ensino Médio pesou bastante porque eu precisava de concluir, eu tava pensando muito, tou pensando in prestar alguns concursos sabe, por isso que eu

tou me preparando já pra isso. (DISCENTE-2)

Ah, terminar, concluir meu segundo grau de ter um curso né? uma profissão. E cada dia assim eu descubro que não é bem o que eu quero fazer, mas eu vou concluir e vou fazer outra área, interesse em outra área já. (DISCENTE-5)

Foi o desejo que toda vida eu tive de estudar, né? sempre era o meu sonho de pelo concluir o Ensino Fundamental, Médio (...) E a profissão conta, ajuda bem, sabe? tem esse curso profissionalizante, esse curso é muito importante, te ajuda muito. (DISCENTE-7)

A vontade de voltar a estudar foi isso, minha família. Fez muita falta pra mim. O estudo ninguém num tira da gente, e você sem estudo você não tem nada. Atrapalhou emprego, em várias oportunidades, apareceu tanta oportunidade na minha vida, mas por causa que eu não tinha o Ensino Médio mesmo concluído, aí foi só complicando né? (DISCENTE-8)

As repostas à mesma pergunta aplicada através de questionários para mais de cinquenta por cento dos discentes matriculados, confirmam a necessidade de concluir o Ensino Médio e a demanda por uma profissão (53%), como principais fatores que os estimularam o acesso ao programa. Para 11% o objetivo era apenas concluir o Ensino Médio, para 17% apenas adquirir uma profissão, enquanto 11% declararam que o objetivo era preparar para o vestibular, o que de também confirma a confiança na qualidade do ensino da Instituição como fator de acesso. Finalmente para 8% a finalidade era mudar para melhores empregos com melhores salários.

5.5 O acesso ao Proeja sob o olhar dos docentes e gestores

A análise de como os professores e gestores da Instituição percebem o acesso dos jovens e adultos ao programa, é relevante na medida em que ajuda-nos a mensurar a importância que os mesmos atribuem ao programa em si, o que consideramos – terá conseqüências ao longo do desenvolvimento dessa política em todos os âmbitos da Instituição. Nesse sentido, investigamos como esses dois segmentos percebem a implantação do Proeja no *Campus* Goiânia do IFG, a começar pelos docentes:

Bom, eu sou um pouco romântico, eu acho que, eu sou muito pela missão social da escola, então eu acho que, o Proeja ele, e daí o meu gostamento, né? Deles aqui dentro da escola, é porque eu acho que tem muito a ver com essa coisa da missão social da escola. Uma escola profissionalizante, né? Então, e que pode atender essa, esse tipo de demanda, né? E eu acho muitas vezes, sabe assim, é tem a diferenciação mas eu acho que muitas vezes se torna até mais importante do que o atendimento no nível técnico regular (...) É, eu acho que a educação de jovens e

adultos é uma necessidade econômica, social, moral, você entendeu? Ela é uma necessidade, é um direito que as pessoas têm. (DOCENTE-1)

Eu acho muito importante, eu acho que é um curso de inclusão desse pessoal, que até então não tinha muita esperança da inserção no mercado de trabalho, e que eu acho que isso assim, trouxe assim uma esperança e também pra se aculturar, se não é com o objetivo de trabalhar fora, mas que seja multiplicadores daquilo que eles aprendem aqui. (DOCENTE-3)

Então eu acho que assim, nós temos realmente uma dívida, é um público não só que precisa mas que tem o direito a essa educação e são muito interessados. (DOCENTE-6)

Então eu acho que como é uma instituição pública de ensino, ela tem que ter esse comprometimento social. Está usando dinheiro público aqui. Tal como a gente eles tem esse direito não é? Direito a educação, todos tem na realidade. (DOCENTE-7)

Verificou-se nas falas muito contundentes dos professores, o reconhecimento do direito à educação e a missão social da escola, de sua necessidade em responder as demandas da comunidade. De fato a minha vivência como docente na instituição pesquisada permitiu-me observar o esforço e o engajamento de parte expressiva dos professores e gestores, tendo em vista o bom desenvolvimento do Programa. Entretanto, não é incomum notar a recusa e a resistência de alguns docentes e gestores em aceitar que uma instituição tão tradicional e com perfil de Instituição de Ensino Superior (IES), tenha agora, por força de lei, que admitir um público supostamente atípico a sua função. A afirmação de um dos docentes ouvidos parece confirmar essa percepção:

Olha, eu vejo como uma, eu como diria o Antonio Gramsci, é uma guerra de posição, é uma disputa contra-hegemônica mesmo, ele vem, ele foi estabelecido aqui no Instituto a partir de dois mil e seis (...) O que eu tenho percebido é que não existe uma simpatia da Instituição pelo programa. O que existe é um esforço militante das pessoas que tem simpatia pela modalidade, pelo programa e aí é um esforço militante de lutar pra estabelecer e ampliar não é? Por exemplo, eu percebo também na Pro-reitoria de extensão uma indiferença, e aí cê sabe como é que, uma Instituição tão hierarquizada como essa, se a Pro-reitoria não tem vontade, aí já começa pela reação em cadeia a gerar um monte de situações adversas, né? Então é assim que estamos, temos que enfrentar elementos aí da pro-reitoria pra poder pensar em estabelecimento de expansão. (DOCENTE-8)

Dentre os cinco gestores participantes, três foram argüidos por meio de questionários. Em relação à questão em discussão, foi elaborada uma pergunta com quatro opções de respostas. Os respondentes em sua totalidade apontaram que seria uma boa oportunidade para os Institutos Federais realizarem seu papel social, viabilizando uma formação integral para jovens e adultos economicamente menos favorecidos. O gestor-1 acrescentou a possibilidade de verticalização da

escolaridade, pela qual os alunos poderiam progredir para o curso superior da mesma instituição. De fato, já há casos de egressos das primeiras turmas, que por meio de exames do Vestibular foram admitidos em cursos superiores do *Campus* pesquisado.

Em palestra proferida durante um seminário realizado na Instituição¹⁸ outra gestora, manifestou-se a respeito do curso: *“O nosso objetivo é criar mecanismos pra que esses sujeitos consigam reelaborar sua atuação social. Ele pode tá numa outra profissão, ele pode não ter profissão, mas ele encontrar aqui mecanismos de ele próprio reelaborar sua condição social(...)”* (GESTORA-SELEÇÃO).

As respostas de todos os gestores participantes da pesquisa se mostraram favoráveis a implementação do programa. Entretanto, até o momento não se percebeu articulações efetivas no sentido de ampliar a oferta de vagas por meio da criação de novos cursos, tendo em vista o atendimento da grande demanda existente. Convém notar que dentre os dez cursos técnico-integrados ofertados pela instituição, apenas um é do Proeja. Entretanto, de acordo com a proposta do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2010, uma de suas metas é ampliação da oferta de cursos do Proeja em nível do Instituto Federal de Goiás, sem especificar a meta para o *Campus* Goiânia.

Outra questão digna de reflexão é o processo seletivo de admissão ao Proeja, que em nossa visão se constitui como importante fator de acesso, com conseqüências inclusive para a permanência dos alunos no programa. Como se trata de uma política voltada para um público específico, que tem na exclusão educacional sua principal característica, faz-se necessário o desenvolvimento de um processo que viabilize a inclusão democrática do seu público-alvo, evitando, desse modo, que a instituição seja responsável por um novo processo de exclusão na vida de muitos desses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Em todos os *campi* do Instituto Federal de Goiás, o processo de seleção para os cursos do Proeja é conduzido pelo Centro de Seleção, também responsável pelo processo seletivo para todos os cursos Integrados, Subseqüentes e Superiores ofertados pela Instituição. De acordo com o edital de chamada pública (IFG, 2011), a seleção para os cursos do Proeja é composta de três fases: Palestra (eliminatório), sorteio, quando o número de inscritos que comparecerem à palestra for superior a

¹⁸ Diálogos Proeja, realizado pelo grupo de pesquisa PROEJA-CAPES-SETECE, FE/UFG-IFG, nos dias 30 e 31 de agosto de 2010, com o objetivo de discutir o Proeja.

noventa candidatos, e por ultimo a entrevista, que poderá ser de cunho classificatório e/ou eliminatório. De acordo com a gestora responsável pela seleção, a finalidade da palestra é:

(...) esclarecer pra esses candidatos como é a seleção, como é o curso, é a permanência dele aqui, o que ele de fato vai realizar aqui durante três anos e meio, durante quatro anos, durante todo o curso dele aqui. Se ele percebe que não tem aquele perfil, se não é aquele curso que ele quer, às vezes não é aquela modalidade, ele já não vai se matricular, segurar aquela vaga e depois evadir. (GESTORA-SELEÇÃO).

Concordamos com a gestora-seleção, para quem a palestra se apresenta de forma “*muito positiva*” e que o sorteio – a segunda fase do processo, não pode ser visto de forma democrática. De fato, o sorteio como já mencionado, só é realizado quando o número de inscritos presente na primeira fase (palestra) for superior a noventa candidatos. Atentamos para fato de que a instituição oferece semestralmente um número irrisório de trinta vagas, considerando-se a demanda por qualificação profissional na sua região de atuação. Ainda assim a gestora relata que há uma dificuldade muito grande para formar turmas.

Consideramos, portanto, que se o número de inscrições não ultrapassa noventa candidatos, a hipótese mais provável seria a de deficiências na divulgação do processo seletivo, o que em si já comprometeria seu caráter inclusivo. Por outro lado a realização do sorteio, justificada pela gestora-seleção na impossibilidade de entrevistar uma grande quantidade de candidatos, inviabiliza uma seleção mais criteriosa desse público, fazendo com que para chegar ao número de trinta alunos matriculados, seja necessário admitir indivíduos sem o perfil recomendável para o curso ofertado.

Desse modo, deduz-se que muitos candidatos aptos ao tipo de formação ofertada foram excluídos pelo sorteio, e muitos dos que foram admitidos não chegarão a concluir o curso. Percebemos ao longo das entrevistas realizadas com os discentes, que muitos deles não se identificam com a formação profissional de Técnico em Cozinha, admitindo que permanecem no curso, em função da necessidade do diploma de nível médio.

Olha, eu não penso em exercer cozinha, eu não penso. (DISCENTE-2)

Eu acredito que pra mim não vai mudar muita coisa não, assim eu acho que essa área aí, além dela oferecer poucos atrativos pra quem quer entrar nela, ela num

promete muita coisa pra quem vai sair dela não. Eu acho que depois do Ensino Médio eu posso fazer concurso, né? Também pretendo acessar na Universidade, né? É nesse sentido aí que eu trabalho. (DISCENTE-3)

(...) Igual, como eu mexo com material de construção e aqui tem, eu acho que eu vou nesse caminho, mas se não for, pelo menos uma profissão eu tenho. (DISCENTE-5)

A última fase do processo seletivo – a entrevista, que “(...) é pra verificar se o candidato de fato realizou o ensino fundamental, não concluiu de fato o ensino médio, quais são as expectativas aqui” (GESTORA-SELEÇÃO). Na avaliação dos professores envolvidos no programa o processo seletivo está evoluindo gradualmente. Alguns dos docentes entrevistados declararam não conhecer os critérios e as etapas da seleção. Outros apresentam um posicionamento crítico em relação aos critérios utilizados, com divergências em relação eficiência do sorteio:

Não é como o Vestibular, é um pouco diferenciado. Acho que nesse sentido ele é mais inclusivo, porque aquele sistema de provas muito tradicionais, a avaliação como teste né? Pedindo conhecimento assim muito, seria mais excludente. Mas por outro lado tem o sorteio, aí o sorteio seria um pouco excludente. Então eu acho que a gente tem que realmente reavaliar constantemente, esse, esse critério de seleção, né? Porque tem, é um sorteio, então ele é excludente. (DOCENTE-6)

(...) Assim, não tá ideal, mas a gente tem acertado, por exemplo, já veio a entrevista pra somar com o processo. A questão do sorteio a gente ainda acha injusto, mas quando a gente tem uma quantidade grande de inscritos o sorteio acaba tendo que acontecer, né? E aí no processo seletivo o que que a gente tenta buscar? O aluno que tem o perfil? Sim! Mas aquele aluno que tem vontade de estudar na escola, que tem interesse, ou que teve descontinuidade na sua formação. Então a gente avalia vários aspectos tentando acertar mais nessa seleção. (DOCENTE-5)

Eu acho que ele precisa ser mais divulgado. E, e assim, eu acho que o processo em si ele é adequado porque ele não é, ele é sorteio, e o sorteio eu acho que ele é mais democrático. Quando você tá lidando com uma modalidade inclusiva o sorteio ele é mais democrático. Agora onde ele não é democrático? É porque tem sempre uma demanda maior. Então o que que a gente poderia, deveria fazer? Ampliar a oferta, ampliar a oferta de vagas pra que a gente no sorteio atendesse mais dessa demanda, porque nós já tivemos casos aqui por exemplo, você ver, quatrocentos pra trinta vagas, e onde é que pode ter democracia nisso não é? (DOCENTE-8)

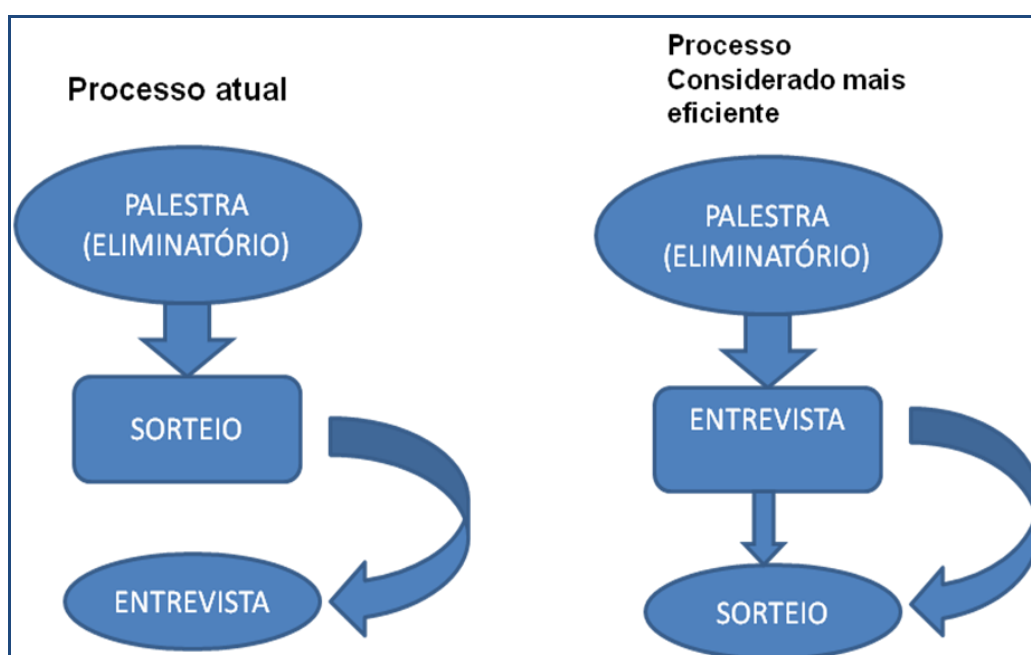
Outro professor percebe o sorteio como mecanismo necessário, mas propõe uma readequação do processo:

(...) eu tenho uma opinião um pouquinho diferente, eu inverteria um pouquinho a ordem das coisas, porque tem um processo, eu defendo um banco de vagas, né? Tipo assim, tem vaga a gente chama o que já foi selecionado, não fazendo outra seleção, todo ano faz uma seleção submetendo as pessoas a mesma coisa né? Eu acho que o sorteio é pra ocupar as vagas e não pra fazer a entrevista. (...) Se inscreveram 300 entrevista os 300 e sorteia as vagas depois e não antes, porque eu acho que desestimula muito o aluno depois quando tem novo processo seletivo, e aí ele não vem porque ele vem e fala assim ah, já fiquei de fora daquele, eu não tem

sorte, sabe, parece aquela coisa assim, como já tem o problema da baixa auto-estima, ne? (DOCENTE-1)

Concordamos que a inversão da ordem (Figura 3), tal como proposta pelo entrevistado, tornaria o processo mais democrático e eficiente. De fato tratar-se-ia de um processo seletivo no qual o sorteio seria aplicado para indivíduos em semelhantes condições de ingresso, excluindo-se ao mínimo a possibilidade de se admitir alunos inaptos ao curso, e tornado possível a formação de turmas com um perfil mais apropriado para a formação ofertada, reduzindo-se o nível de abandono do curso.

Figura 3 – Aperfeiçoamento do Processo Seletivo



Outra dificuldade relatada pela gestora-seleção para a formação de turmas do Proeja, diz respeito à adequação dos candidatos aos critérios legais para a admissão aos cursos da modalidade: ter idade mínima de 18 anos, não possuir Ensino Médio e portar o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Este último critério tem sido considerado o principal obstáculo para a admissão dos estudantes, pois *“as pessoas que estão fora da escola, sem concluir seus estudos há bastante tempo, não possuem mais comprovante de escolaridade do Ensino Fundamental ou não lembram se de fato realizaram esses estudos”* (GESTORA-SELEÇÃO).

Durante a realização do seminário Diálogos Proeja de 2010, essa questão foi amplamente discutida e a solução proposta, de acordo com a previsão legal, seria que os candidatos não portadores do certificado de Ensino Fundamental seriam encaminhados para as escolas do município ou Estado para que pudessem adquirir tal certificação.

Questionados quanto à eficiência do processo seletivo para os cursos do Proeja, através de questões dirigidas, os gestores 01 e 03 consideraram que o processo está adequado às condições da instituição, admitindo que o mesmo ser aperfeiçoado. O gestor-02 sugeriu a inversão das etapas de sorteio e entrevista e a formação de banco de selecionados aptos à convocações futuras.

A partir das informações obtidas junto aos pesquisados, percebemos que o processo de seleção vem evoluindo gradualmente, minimizando a ocorrência de anomalias tal como se verificou nos estudos de Klinski (2009) e Nascimento (2009), nos quais os procedimentos adotados na fase de admissão dos discentes comprometeram o atendimento do público específico da EJA. Também é perceptível um esforço-militante conforme mencionou um dos entrevistados, como também certo nível de envolvimento da equipe gestora, no sentido de buscar seu aperfeiçoamento, tendo em vista torná-lo mais eficiente e democrático.

Entretanto para que se alcance tal meta, consideramos que seja necessário o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar com vistas a fortalecer seus fóruns e exigir que o programa, pela sua importância enquanto política pública de inclusão educacional torne-se também prioridade no âmbito da política institucional, no sentido não apenas do aperfeiçoamento dos processos relacionados ao curso já existente, mas também da expansão da oferta de novos cursos.

6 – FATORES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO PROEJA A PARTIR DE MÚLTIPLAS VISÕES

(...) Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante. (FREIRE, 1980, p. 75)

Tornou-se lugar-comum a afirmativa de que não basta criar condições de acesso à escola, mas igualmente necessário é garantir a permanência dos alunos nos sistemas de ensino. De acordo com Brasil (2007), embora as políticas implementadas nas últimas décadas, tenham minimizado o problema do não acesso a praticamente todas as crianças brasileiras, o mesmo não aconteceu em relação à garantia da permanência e do sucesso escolar. Desse modo o fracasso no ensino fundamental traz em seu bojo o aumento do número de jovens na EJA, tornando-os também, potenciais futuros evadidos dessa modalidade de ensino, como se verifica no cotidiano escolar.

Por considerar que, para além da orientação das políticas do Estado Capitalista (MÉSZÁROS, 2008), a permanência na escola deriva de uma ordem de questões relacionadas à atuação de todos os segmentos da instituição escolar, apresentamos neste último capítulo uma problematização desse fenômeno a partir dessas diferentes perspectivas dos segmentos pesquisados no *Campus Goiânia* do IFG.

Para a presente análise, considera-se que fatores de permanência na escola são um conjunto de elementos relacionados aos mais diversos âmbitos da vida social, que convergem de forma positiva ou negativa para que o indivíduo matriculado em determinado curso, nele permaneça até a sua conclusão, com vistas a satisfação das demandas individuais e sociais.

6.1 – A permanência na escola sob o prisma dos discentes

A nossa busca pelo desvelamento dos fatores que influenciam a permanência na escola, junto aos discentes se deu por meio da utilização de dois instrumentos – a entrevista e o questionário. Com isso foi possível levantar uma razoável

quantidade de informações, em sua maioria de forma desordenada, dada a espontaneidade permitida pela técnica da entrevista. Buscamos então a organização dessas informações a começar pelos dados quantitativos, embora não tenhamos a pretensão de estabelecer uma ordem hierárquica dos fatores que na visão dos alunos interferem no fenômeno estudado.

Dadas a complexidade e a multiplicidade de fatores que podem interferir na permanência dos discentes na escola, optamos por formular perguntas agrupadas em três em três ordens de questões: fatores relacionados exclusivamente ao aluno; fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e fatores relacionados à instituição.

Em relação à primeira questão – ou seja, os motivos relacionados ao plano individual dos discentes que os levam a permanecer no curso do Proeja, 33% afirmaram acreditar que após a conclusão do curso irá progredir no trabalho ou conseguir um emprego melhor remunerado e com melhores condições de trabalho; 47% atribuíram ao desejo de prestar o vestibular para cursar uma faculdade após a conclusão do curso; 15% porque pretendem prestar o vestibular e conseguir um emprego e apenas 5% continuam estudando apenas para concluir o Ensino Médio.

Quanto aos fatores ligados ao processo de ensino e aprendizagem, 39% dos discentes pesquisados, afirmaram que permanecem porque mesmo tendo dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos ou matérias, os professores conseguem fazer com que haja aprendizagem; para 37% os professores conseguem relacionar os conteúdos com suas experiências de vida e trabalho, tornando menos difícil a aprendizagem das matérias; outros 19% apontaram que permanecem porque mesmo com suas dificuldades de aprendizagem, os professores simplificam as avaliações tornando-as menos complicadas. 5% atribuíram a permanência ao bom relacionamento pessoal com os professores, pois eles os incentivam a não desistir do curso.

Quando questionados sobre os fatores relacionados ao âmbito institucional e ao curso, que influenciam na decisão de permanecer freqüentando a escola, 31% afirmaram que permanecem porque consideram os professores bem preparados; 41% apontaram o prestígio da Instituição junto a sociedade; 14% afirmaram que se sentem bem acolhidos na escola; 5% apontaram outros motivos e nenhum indivíduo apontou o recebimento da bolsa subsídio de cem reais (R\$ 100,00) como fator determinante de permanência.

De modo a verificar especificamente a influencia da bolsa-subsídio citada anteriormente, questionamos aos discentes o que ela representa enquanto fator de permanência na escola. Para 89% é uma ajuda importante, mas não determinante para a permanência. 9% dos pesquisados declararam que sem esse auxílio não continuariam freqüentando o curso e 2% indicaram que por ser muito pouco não faz diferença. Paradoxalmente, quando perguntados sobre a forma de utilização da referida bolsa-subsídio 77% declararam que a utiliza em transporte no trajeto casa-escola-casa, enquanto 17% compram alimentos. Os demais apontaram usá-la na aquisição de material didático.

Buscando ampliar a nossa compreensão sobre os fatores permanência, optamos também por identificar as razões que na visão dos alunos poderiam influenciar numa hipotética decisão de se evadirem do curso. Para 37% a única hipótese seria a necessidade de trabalhar para priorizar o sustento da família; 14% apontaram que seria pela falta de acompanhamento do curso pela gestão da escola; 9% afirmaram que seria pela dificuldade em conseguir uma empresa para a realização do estágio supervisionado; 16% não consideraram a hipótese de desistir do curso; 6% por dificuldades de aprendizagem; 5% por doença; 5% pela discordância do cônjuge e 8% indicaram outros motivos.

A análise das entrevistas permitiu a organização de duas grandes categorias relativas ao fenômeno estudado do ponto de vista dos discentes: fatores que favorecem a permanência no Proeja e fatores que dificultam a permanência no Proeja. Para melhor compreensão desses fatores, cada categoria será fragmentada a partir da identificação dos fatores investigados, sem novamente estabelecer uma ordem hierárquica de importância.

Na categoria fatores que favorecem a permanência dos discentes no curso, a primeira subcategoria identificada foi a do **acolhimento**, entendida como a forma pela qual determinado indivíduo ou grupo de indivíduos é recepcionado e tratado ao longo da permanência no ambiente educativo. Percebeu-se na maioria dos depoimentos que os discentes do Proeja se sentem bem acolhidos no *Campus* pesquisado, e que tal fato se constitui como importante fator de permanência, como se verifica nas falas a seguir:

Muito, nossa até dengado demais o pessoal (...) os servidores me trata muito bem mesmo, muito legal. A instituição é ótima, acolhe bem os alunos. O menino já até guarda o meu capacete ali fora, na entrada porque já me conhece sabe, a liberdade

que você tem no Instituto, de ir e vir, você vai qualquer lugar eu acho legal é isso. (DISCENTE-2)

(...) sempre eu fui bem atendido por todo mundo, pelos professores, pela direção, pelos coordenadores, pra mim eu não tenho nada que reclamar deles. (DISCENTE-1)

Sinto, sinto gente, a gente sente gente, é verdade! (DISCENTE-4)

(...) eu adoro, adoro quando as meninas me ligam pega me chamando pra participar dos eventos, eu venho, só não venho se não tiver jeito. Isso colabora muito pra que eu permaneça aqui. (DISCENTE-5)

Agora eu já tenho amizade, eu já tenho muita amizade que eu construí aqui dentro, até mesmo com os professores que são todos excelentes, né? Bom demais. Acho bom os colegas, né? eu sinto falta, quando chega no final de semana eu sinto falta de aula. Acho, eu tenho certeza que é isso que faz a gente ir até o fim, né? (DISCENTE-7)

Tal como percebido no estudo de Klinski (2009), o acolhimento dos jovens e adultos do Proeja do *Campus* pesquisado foi fundamental para sua motivação. Ao discutir a situação existencial dos oprimidos, Freire (2005) cita a autodesvalia, como um comportamento de assimilação da idéia de sua inferioridade diante dos opressores. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua incapacidade” (p.56).

Tal situação demanda da instituição escolar, práticas pedagógicas e administrativas, pelas quais os estudantes se sintam acolhidos e capazes de se perceberem como sujeitos ativos, de direito, de tal modo que ao longo de sua permanência, “os oprimidos (...) precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais.” (p. 59). Pelas falas dos discentes, infere-se que a Instituição pesquisada tem conseguido dar passos importantes, para que muitos desses sujeitos se sintam “gente de verdade”, como relatou a Discente-4.

Verificou-se também, que a o retorno à escola através do Proeja, favoreceu o entrosamento social entre os discentes e destes com a comunidade escolar, a elevação da auto-estima, como também a quebra da rotina do dia-a-dia de estudantes donas-de-casa que se sentiam limitadas às tarefas domésticas e a freqüência a instituições religiosas. A freqüência no curso trouxe conseqüências positivas em relação ao trabalho, tanto no sentido de melhorias salariais quanto às condições de trabalho. A partir de tais constatações elegemos a subcategoria **mudança**, que se constitui em fator de permanência para a população pesquisada.

(...) Tava assim aquela pessoa assim que tava com dificuldade até de ter convivência com as outras pessoas, então quando eu entrei aqui no primeiro período eu tive até dificuldade de relacionamento com as colegas, assim em adaptar, aceitar em muitos sentidos, e agora não, eu sinto assim aquela melhora, meu pensamento é outro, minha mente é outra, parece que agora eu sou uma adolescente, agora tem que tá puxando né? A convivência minha com o pessoal, a auto-estima. Eu vivia doente, eu vivia só em cima de uma cama, era três dias bem porque eu tenho problemas de diabetes, então era três dias bem mas mais era assim, só porque dentro de casa, você não saía, só aquela vidinha ali, rotina aquela rotina ali, então pra mim foi muito importante eu voltar pra sala de aula, muito mesmo, sabe? (...) muda completamente, mas muda, sabe? Assim a forma da gente elaborar os alimentos, a forma da gente conversar, a forma da gente, se alguém fala algum assunto, né? De História de Matemática, de Português, tá antenado, né? Esses dias eu fui num congresso em São Paulo e alguém tava falando lá num assunto e falou Layout, eu lembrei – eu sei o que que é, pode falar que eu sei! [risos] a gente fica, isso é muito gratificante, é muito importante pra mim. (DISCENTE-7)

Acha que não tá mudando mais muda, porque minha vida antes deu voltar a estudar era uma coisa, hoje é outra coisa totalmente diferente. Porque no início que eu comecei a estudar meu salário era uma coisa e o meu salário agora dobrou. Já tá tendo um reflexo disso.(DISCENTE-1)

(...) achei interessante porque um dia eu cheguei numa pizzaria e eu vi tanta coisa errada, desde a pessoa que atendia no caixa a pessoa que servia na mesa, já fiquei com nojo da pizza e do lugar. Lá já virou motivo de confusão no meu serviço, porque a outra menina é meio porquinha. Você já fala mais difícil, fala termo técnico já te valoriza. (DISCENTE-4)

Uma terceira subcategoria identificada é a **estrutura física da Instituição**. Percebe-se que há até certo deslumbramento dos pesquisados pela qualidade da estrutura, de laboratórios, biblioteca, consultórios, etc. Nota-se que há entre os pesquisados uma prática recorrente de comparação com as escolas onde estudaram anteriormente à admissão no IFG.

A Instituição em si como um ambiente físico é bom, eu, por exemplo, aqui, eu continuo aqui mais pela biblioteca, sabe aqui eu, a biblioteca é ela um dos fatores, é um instrumento que eu tou usando a meu favor com o tempo que eu tou aqui pra mim poder conseguir chegar onde eu quero. (DISCENTE-3)

A estrutura aqui da escola é ótima, pra mim é uma das melhores escolas que tem é essa. Eu sempre peço pra minhas colegas pra colocar os filhos, tentar uma vaga aqui, melhor que a particular tudo. (DISCENTE-06)

A estrutura também faz, é muito assim, como que fala, é uma segurança, é um lugar que você tem tudo, então só depende da gente tá ali empenhando. (DISCENTE-8)

Aí quando eu me vi aqui estudando eu falei, gente como que Deus é tremendo né, aí eu falei, gente né eu que tou aqui não! (...) Assim eu fiquei, eu me emocionei de verdade sabe? (DISCENTE-7)

Outro fator relacionado ao anterior, e que também conta como motivo de permanência é o **status da Instituição**, dada a sua credibilidade diante da

comunidade, pela qualidade do ensino socialmente reconhecida, conforme relata o Discente-3: *“eu via falar que o Instituto Federal ele tinha um nível mais elevado de pedagogia aqui, né? eu precisava do Ensino Médio bom mesmo pra tentar compensar aqueles anos todos que eu fiquei fora da escola”*. Outro entrevistado considera:

“Porque uma escola grande, o Instituto Federal que é nível, né? como se pode se falar, é Federal significa que é uma coisa bem evoluída. Isso aí é o que eu acho que cada um que tem vontade, fala, nossa, você conseguiu lá? Então você tem que ir atrás, é um nome famoso lá fora, né? E o conhecimento de um diploma daqui do Instituto é tudo que qualquer um queria ter, então isso faz com que eu permaneça aqui, muito mesmo.” (DISCENTE-8)

Pelas falas dos discentes também foi possível identificar na **qualidade do trabalho docente**, uma subcategoria fundamental para a permanência na escola. A grande maioria aponta este elemento como grande diferencial para a permanência no curso.

Aqui eu tou conseguindo mais é, aprender mais. Eu acho que o ensino aqui é melhor, os professores preocupa mais. (DOCENTE-6)

Tem uns professores que eles são muito bons, motiva a gente. (DOCENTE-1)

Como exemplo português, eu, nossa, sou péssimo em português mas tou me dando bem com a professora que acho que não sei, a maneira como ela que ela explica a explicação dela é legal, então você consegue entender, você não consegue ficar sem entender, se você não conseguir entender aquela professora ali você não vai entender nada na vida. (DOCENTE-2)

Uai é a atenção dos professores, não é? No caso eu tive assim, um dia eu cheguei pra uma professora de química, falei – nossa! Eu não dou conta, eu vou parar porque eu não dou conta de química, ela falou – dá, a senhora não preocupa porque nós vamos estudar, então aquele apoio dos professores, isso é muito importante pra gente. A professora de matemática, teve uma matéria, eu fiz a prova passada, do tempo que ela dá a matéria agora que eu acertei o gráfico, eu saí tão feliz, pra mim foi a maior vitória, que eu consegui. Que eu cheguei a falar pra ela - não vou dar conta, ela falou – vai, com calma você vai. E assim com todos os professores, então assim, quando eles dá esse apoio pra gente, aí cê tem vontade de tá presente, estudar, ir até o fim, né? (DISCENTE-7)

Percebe-se que, o sucesso no processo de ensino e aprendizagem é determinante para manter a motivação do aluno. Ao longo da pesquisa constatamos não apenas nas falas, mas também nas expressões faciais desses sujeitos, o orgulho pela superação das dificuldades de aprendizagens, e a satisfação em conseguir realizar determinada tarefa, como relata uma das discentes:

Eu te juro que minha cabeça assim, eu gosto de falar assim, fazer coisa escrita assim, mas pra ficar raciocinando, lembrando eu tenho dificuldade e tal de matemática, química. Falava, gente não dou conta desse trem não. Tanto que eu fiz duas provas de matemática agora, assim eu cheguei numa alegria tão grande, que eu consegui fazer as questões, não importa, nem se tava errada, mas eu consegui achar o raciocínio assim, aí eu vibrei, cheguei lá em casa e falei gente não tou acreditando, chega me deu como que fala, uma queda de pressão. (DISCENTE-4)

A despeito dos problemas relacionados à matriz curricular, conforme se discutiu no capítulo anterior, é notável a realização por parte expressiva dos professores de um trabalho pedagógico adequado às condições de aprendizagem desse público. Condições estas, que passam pela compreensão da heterogeneidade, como uma das características mais importantes dessas turmas, conforme ressalta Oliveira (2007):

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. (p. 87)

Desse entendimento, segundo a pesquisadora, depende a implementação de propostas pedagógicas que possam dialogar com os conhecimentos, experiências e valores dos educandos. É preciso também compreender que a constituição dos sujeitos se dá por meio dos mais diversos aspectos da realidade vivenciada, tais como família, igreja, trabalho, mídias etc. Nesse sentido a autora entende que,

(...) Restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana. (p. 88)

Percebe-se desse modo que, parte significativa dos problemas vivenciados nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, se relacionam a propostas curriculares e práticas pedagógicas que separam o indivíduo que aprende os conteúdos formais daquele que aprende na vida e no trabalho. Daí resulta a infantilização do ensino para jovens e adultos, que por não perceberem significado nos conteúdos fragmentados, acabam por abandonar a escola.

Outros fatores apontados pelos entrevistados como importantes para a continuidade dos estudos, foram identificados e agrupados na subcategoria **projetos**

de vida. Trata-se de todos os motivos relacionados aos interesses individuais dos alunos, que não apresentam relação de dependência para com a instituição, tais como: objetivo de concluir o Ensino Médio, necessidade de ter uma profissão, conseguir um emprego, entrar para a faculdade, etc.

Necessidade de estudar mesmo, de terminar o segundo grau e ter uma profissão. (DISCENTE-2)

Conclusão do Ensino Médio pra poder prestar o vestibular e acessar o curso superior. (DISCENTE-3)

Eu quero é, como diz o outro chegar no estágio, eu quero aprender tipo assim, especializar numa área de carnes, a gente vai ter a oportunidade, assim deu ter uma linha pra mim trabalhar, se eu não fazer uma faculdade depois daqui, mas eu vou dominar um assunto, uma área que eu vou ser formada naquilo entendeu? (DISCENTE-4)

Eu quero concluir, ter uma profissão. (DISCENTE-5)

Eu queria ter o diploma, né? E a profissão. (DISCENTE-6)

Concluir, esse aí é que eu almejo, sabe? Faz com que eu permaneça, concluir o Ensino Médio. Então o que me faz assim permanecer é concluir o Ensino Médio e também é, sobre o curso técnico que influencia muito também a gente, aprende muito. (DISCENTE-7)

Procuramos também identificar os fatores que se constituem em obstáculos à permanência, e que por sua vez podem favorecer o abandono pelos discentes do Proeja da instituição pesquisada, formando assim a categoria **fatores que dificultam a permanência na escola**. A análise realizada permitiu sua organização a partir da formação de duas subcategorias: **fatores relacionados à instituição e fatores relacionados ao indivíduo**.

Consideramos como fatores institucionais, todos aqueles que se relacionam com as práticas administrativas e pedagógicas da Instituição, tais como: trabalho docente, política de assistência ao estudante, comunicação etc.

(...) tem uns professor, que acho que eles num tá aqui, que aí é qualquer escola, que eles não tá pela profissão. Agora tem uns professores que forma. Acho que pra você ter uma profissão você tem que gostar, não tanto pelo dinheiro. Tem uns professores que são muito bons, mas tem outros também. Ficou o primeiro período inteirinho vendo num sei o que, que eu não aprendi nada. (DISCENTE-1)

Tem professor também, igual tem professor que deixa a desejar na matéria, acho que tinha que ser mais, tipo assim, tinha que ter mais exercício, tinha que ter mais coisa, mais conhecimento assim, porque às vezes, só falando, falando a gente não decora. (DISCENTE-8)

(...) Alguns professores tem disposição pra ajudar, outros parece que não preocupa

muito, não querem nem saber se você tá bem ou não. (DISCENTE-8)

Eu penso assim que poderia melhorar um pouquinho de Assistência, assim no sentido assim, do médico eu já fui bem recebida, no dentista também, mas faltou um pouquinho, né? Eu penso que faltou um pouquinho, igual a gente fazer, ter direito a academia, que a gente não tem, diz que não tem. Às vezes a gente vai procurar a vaga e diz que não tem. (DISCENTE-7)

No começo assim que eu acho às vezes você chega num certo departamento e pergunta: aonde que eu tenho que ir pra ver questão de faltas, num sabe te responder, muitas das vezes não sabe responder. Ou então você chega na coordenação, ah não você tem que ir noutra lugar, igual no início das aulas nós perdemos aula toda, tá certo que era no início né, sem saber sala, porque ninguém sabia informar, você perguntava, ah não você sobe aqui, vai ali, vai ali noutra, chegava num achava sala. Depois vem a questão da mudança de sala, nós não ficamos sabendo, nós ficamos sabendo quando chegamos pra entrar, não era lá mais. Então acho que isso deveria ser melhorado um pouquinho, né? Ter mais comunicação eu acho, que tem um pouco. (DISCENTE-5)

Quanto aos fatores relacionados aos indivíduos que dificultam a permanência no curso, percebemos que se constituem numa multiplicidade de razões que vão desde o cansaço pela jornada de trabalho, passando pela não aceitação do conjuge, até o longo percurso de casa-escola-casa. Convém lembrar que a maioria dos entrevistados exerce ocupações de baixa qualificação e com alto nível de esforço físico. As respostas a seguir foram obtidas a partir do questionamento sobre os motivos que hipoteticamente poderiam levá-los a abandonar o curso.

(...) Por cansaço. Que às vezes eu não tenho tempo nem assim, dedicar nem in casa aos estudos, sabe? A minha casa mesmo, é só sábado e domingo pra cuidar de casa, e sobra muito pouco tempo pra cuidar das minhas tarefas sabe? Difícil. E as vezes quando eu vou deitar pra estudar eu apago em cima, eu durmo em cima do caderno, em cima do livro. (...) Mas é muito cansaço, igual hoje sai de casa cinco horas, vim direto do serviço pra cá, eu chego em casa meia noite, é um pouco complicado, dois ônibus, o ônibus demora, passa em dois terminal. No tempo normal leva uma hora e meia, igual agora é quase duas horas, né? (DISCENTE-6)

(...) Eu pensei em desistir por causa da dificuldade mesmo de, do aprendizado sabe, que achei muito, superei assim, é muito longe a casa também. (DISCENTE-8)

Não vou mentir não meu filho, tem dia que com o cansaço sabe, falo meu Deus me dá força! É por causa do trabalho que depois você chega em casa e tem toda uma rotina, igual quem tem filho, minhas filha tudo sai cedo. Então eu chego primeiro, lavo as vasilhas da janta, tomo banho, arrumo e venho pra cá, então quando você chega você vai arrumar a janta porque todo mundo chega essa hora pra bem dizer (...) Esses dias cheguei e deitei bem ali no chão, a professora: você tá com dor de cabeça e eu disse, não é só cansaço mesmo. (DISCENTE-4)

6.2 – A permanência dos alunos no Proeja na perspectiva dos docentes

Tal como no tópico anterior, a análise das entrevistas com os docentes levou a organização de duas categorias: **fatores que favorecem a permanência dos discentes no Proeja** e **fatores que dificultam a permanência dos discentes no Proeja**. Começaremos pelos primeiros.

A investigação da percepção dos professores em relação à permanência dos discentes no Proeja é de fundamental importância para o nosso estudo. Na minha experiência de pouco menos de uma década como docente, parte significativa do meu trabalho se deu em turmas de jovens e adultos. Essa trajetória na EJA fez-me perceber que o trabalho pedagógico com esse público exige do profissional mais que domínio de conteúdos, boa vontade e voluntarismo. Exige perceber que se trata de um público específico e que a relação professor-aluno deve ser construída a partir da consideração tais especificidades.

Em se tratando especificamente do Proeja, outro ponto a se considerar é a percepção da classe docente das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica em relação à presença desse público em seus quadros. Observamos que, parte expressiva dos professores dessa Rede não consegue perceber os Institutos Federais como *locus* da realização desse direito por parte desses indivíduos, e os vêem com certa indiferença, quando não com um olhar carregado de preconceito.

Entretanto, como visto no capítulo anterior, os docentes entrevistados nesse estudo possuem uma visão muito positiva em relação à presença desse público na Instituição pesquisada. Procuramos então verificar como eles percebem o trabalho pedagógico com o público de jovens e adultos em comparação com as práticas aplicadas junto ao público tradicionalmente atendido na Instituição, que se convencionou chamar de ensino regular.

(...) Um aluno de 7 a 17 anos quando ele tá na nossa escola, ele está sob a nossa responsabilidade, né? O pai e a mãe nos entrega esse aluno e coloca ele sob a nossa responsabilidade. O maior de 18 anos isso não existe. Ele é o responsável por si mesmo (...) Outra questão é essa questão biológica mesmo da própria formação e da questão da cognição, né? Quer dizer, existe diferença na questão cognitiva, né? (...) O trato social que se faz com esse aluno também é completamente diferente, isso só pensando na idade, na faixa etária, né? Então quando você, quando você tem um aluno você relacionamento com o professor – aluno, por exemplo, numa aula de 7, de 10, 12, 14 ou 17 anos, ele não é um relacionamento de igual pra igual, né? Você, eu tenho 52 anos, né? Agora quando você pega um aluno adulto, jovem ou

adulto a coisa já funciona mais nesse igual pra igual, inclusive até no próprio olhar, você olha pro o aluno e não vê uma criança ali, então você vê um adulto, isso já diferencia bastante. (DOCENTE-1)

Existe uma diferença fundamental, pois o aluno na faixa etária de 7 a 17 anos na maioria dos casos tem uma seqüência regular nos seus estudos, enquanto na EJA temos em geral turmas heterogêneas com alunos que ficaram vários alunos fora do contexto escolar que apresenta uma defasagem em conhecimentos básicos e que tem muita dificuldade na aprendizagem, exigindo dos professores uma didática especial em termos de metodologia para ensinar a esses Jovens e Adultos. (DOCENTE-2)

Eu acho que existe muita diferença. Eu acho que é bastante útil essa experiência do jovem e adulto, em termo de experiência de vida, essa maturidade que ele já trás acrescenta bastante ao trabalho do professor. O professor tem que ter sensibilidade a isso, pra conduzir a aula em cima dessa, dessa maturidade. Não são todos os alunos que tem essa maturidade porque é muito heterogêneo, tem alunos de 18 a 60, mas eu acho que é, vai da sensibilidade do professor. O público é bastante diferente da educação regular, até porque a maioria dos estudantes trabalham, então é um outro perfil, imagino eu. (DOCENTE-4)

Tem diferença, muita diferença, nesse sentido mesmo que eu tava falando, né? Ao passo que o aluno da educação regular, ele se satisfaz digamos assim, com aquela educação às vezes até mais tradicional ou conteudista, é, às vezes ele quer muito mais isso né? O aluno da EJA, apesar dele vir com a idéia esperando uma escola muito parecida com aquela que ele tinha, que, quando ele, às vezes a evasão que ele teve foi há muitos anos atrás, e é o que em geral acontece, e ele tinha uma educação muito tradicional, apesar dele ficar esperando essa escola, ao mesmo tempo ele não quer só absorver aquele conteúdo e, tanto é que por isso que a gente, os questionamentos são diferentes, então a forma de trabalhar isso também deve ser diferente. (DOCENTE-6)

No Proeja, a ação docente, ela já tá lidando com pessoas adultas e pessoas constituídas que já trabalha e tal, então a ação docente precisa partir dessa consideração. E essas são as grandes diferenças que eu percebo ne? Tá lidando com gente que você tem que considerar que tem um saber e que tem que ser considerado de lá pra cá, então é uma construção, o professor é muito mais mediador no Proeja do que o outro. Aí ele é mais professor ele é mais, aqui o tom é mais professoral do pra criança e adolescente. (DOCENTE-8)

Percebeu-se que os docentes entrevistados destacaram com muita clareza as diferenças e as especificidades do público da EJA em relação aos do “ensino regular”, mostrando a necessidade por **metodologias apropriadas** para o trabalho pedagógico com esse público. Observamos que tais considerações vão ao encontro à fala dos discentes, quando elogiam de forma contundente o trabalho pedagógico da maioria dos professores do curso, constituindo-se em nossa visão como um dos principais fatores de permanência do aluno na escola. Eis algumas das falas dos docentes a cerca dessa questão:

Metodologias adequadas e diferenciadas para os sujeitos do Proeja que valorizem as experiências de vida desses Jovens e adultos; A avaliação também deve ser diferenciada nessa modalidade de ensino. (DOCENTE-2)

Eles elogiaram muito quanto a, ao comportamento do professor, o acesso que eles têm ao professor, a liberdade, o conhecimento desse professor, e o interesse que esse professor tem em relação à qualidade do ensino voltado ao Proeja. (DOCENTE-3)

Outro fator levantado nas entrevistas e que em nossa opinião apresenta uma relação de total dependência às metodologias apropriadas, pois dele depende a sua aplicação, é a **capacitação do docente para o trabalho na EJA**, como ressalta o Docente-1:

(...) Preparação que eu falo num é a preparação apenas técnica, acadêmica, pedagógica, é a preparação inclusive também psicológica pra atender esse aluno e ideológica pra atender esse aluno, porque assim apresenta dificuldades? Apresenta. Apresenta embates? Apresenta. E como eu disse antes o embate é de igual pra igual. Num tem jeito de você chegar pra um aluno desses e fazer, por exemplo, o que se faz com aluno, que num é o meu caso, que alguns professores a gente sabe que faz, que é a repressão pura e simples né? Cê numa, numa turma de sete, oito anos num determinado momento você perde a paciência e cê vira pra turma e cala a boca, isso é impossível no Proeja, isso é impossível, né? Se você fizer isso, você retrai as pessoas, a sensação que ela tem não é de repressão assim no sentido apenas de que ela tá atrapalhando, então num sei o que, é no sentido mesmo de, de, de humilhar ela, e aí ela evade, ela sai, ela vai embora, né? A questão da nota mesmo, a questão da avaliação, de como é feita a questão da avaliação, de como é levada a questão da avaliação, quer dizer, eu tento no meu caso pessoal que o aluno compreenda que eu não reprovó ninguém, eu não reprovó, né? Então eles não dependem de mim pra passar de ano, eles dependem deles. E eu busco metodologicamente o melhor meio de se chegar.

A procura da percepção dos professores sobre os fatores que levam os alunos do Proeja a não abandonar os estudos, mostrou algumas convergências, mas também divergências em relação à visão dos alunos. Verificamos que para estes a concessão da bolsa-subsídio não tem o mesmo nível de importância atribuído pelos docentes, no sentido de determinar a permanência na escola.

Convém notar que a opinião dos discentes foi verificada por dois instrumentos e em nenhum deles a bolsa-subsídio aparece com fator determinante para a continuidade na escola. Na nossa visão essa constatação ajuda a superar o mito, muito corrente na comunidade escolar, de que os estudantes do Proeja só freqüentam a escola por conta da bolsa-subsídio.

Se de certo modo isso deve ser percebido como preconceito contra a presença de um grupo outrora excluído da escola. Por outro não desobriga a instituição de criar mecanismos de melhorias da **assistência estudantil**, demanda também perceptível na fala de alguns professores:

(...) Eu acho que assistência financeira auxilia muitos alunos a permanecerem aqui, porque, quer queira quer não, pra muita gente é uma despesa a mais, e elas são responsáveis na sua maioria pela sua própria despesa, não tem papai mamãe pra pagar neh, nada. Ela tem, então esse auxílio financeiro, eu acho que ele devia ser um pouquinho maior, eu ainda acho que ele é pequeno. (DOCENTE-1)

Porque a partir do momento que o aluno tem uma bolsa realmente digna, digamos assim, porque essa bolsa de cem reais ajuda só que, no máximo no transporte né? Mas já ajuda muito porque eles colocam isso. Mas se a gente quer que o aluno tenha por exemplo, mais disponibilidade de horários pra poder se dedicar mais aos estudos, essa bolsa não é suficiente, nem assim, nunca poderia, poderíamos colocar que o aluno poderia deixar de trabalhar as vezes meio período, pra poder dedicar-se mais aos estudos. (DOCENTE-6)

Outro aspecto lembrado pelos professores, enquanto fator de motivação do aluno é a **estrutura da instituição**, que com seus laboratórios possibilita o desenvolvimento de atividades de práticas, que seriam inviáveis numa sala de aula convencional, como ressalta a Docente-5, *“Aqui na nossa área o fundamental pra gente foi essa, a reforma do nosso espaço, do nosso laboratório gastronômico (...) E hoje a gente já consegue ter essas aulas práticas mais sistematizadas. Para outra docente “eles têm muito interesse na aula prática, porque seria a futura atuação profissional deles na prática realmente em serviço de alimentação” (DOCENTE-3)*

Outros docentes também enfatizam a qualidade da estrutura existente: *“tem muita qualidade as coisas aqui no CEFET. O CEFET tem uma estrutura espetacular, o Campus Goiânia tem, oferece muita, muita estrutura” (DOCENTE-8)*. Outra professora entrevistada ressalta a empolgação dos alunos em relação a essa questão: *“eu percebo, eles colocam muito assim sobre a estrutura da escola, principalmente uma escola com uma estrutura muito boa, é, biblioteca de boa estrutura” (DOCENTE-6)*.

Pela categoria **motivação**, identificamos os motivos inerentes ao indivíduo, que segundo o discurso dos professores os estimulariam a permanecer: a conclusão do Ensino Médio, a necessidade de ter uma profissão, o diploma, conseguir um emprego mais qualificado, etc. Nesse sentido, destaca uma professora, *“Eles querem de certa forma recuperar os anos em que eles não tiveram oportunidade de estudar, então eles têm o desejo de estudar. Faz parte da pessoa enquanto sujeito, ela, ela procura, ela busca o Instituto. Eu sinto neles o desejo de, de estudar, então parte da pessoa”. (DOCENTE-7)*

Esta mesma professora também testemunha o esforço de alguns colegas

docentes no trabalho de motivação do aluno:

São motivados, eu não conheço todos os professores, mas alguns que, com quem eu converso eu vejo que eles motivam os alunos, eles tentam ah, não exatamente facilitar, mas criar estratégias que possam contribuir pra que esse aluno tenha uma, uma possibilidade, probabilidade maior de apreender o conteúdo que é ministrado aqui, e aí ele acaba permanecendo. (DOCENTE-7)

Em relação aos fatores que na visão dos docentes dificultam a permanência dos alunos na instituição, resolvemos identificá-los a partir de duas subcategorias: **fatores de orientação individual**, ou seja aqueles relacionados mais diretamente ao aluno, sobre o qual a instituição não poderá intervir e **fatores institucionais**, que atuarão a favor da não-permanência do discente, independentemente do seu desejo e motivação de prosseguir estudando.

Como fator de ordem individual, que aparece de forma contundente nas falas dos professores são as **questões relacionadas ao trabalho**. Os entrevistados relatam que muitos alunos chegam cansados depois de um dia inteiro de trabalho, muitas vezes passando direto do trabalho para a escola, pelas dificuldades de locomoção, pela distância entre trabalho-casa-escola. Desse modo chegam à sala de aula, exaustos, famintos e até sonolentos, comprometendo o processo de aprendizagem dos conteúdos.

Eu acho que o maior fator de evasão, primeiro lugar é a dificuldade que o aluno encontra após um dia de trabalho ele retornar dependendo de ônibus, de todos os fatores que dificultam a chegada desse aluno aqui. (DOCENTE-3)

Bom, acho que, a luta mesmo diária das pessoas, às vezes não tem com quem deixar os filhos, às vezes é morar longe, aula terminar tarde, depender de transporte, essa luta do dia-a-dia mesmo, o próprio trabalho que às vezes eles não conseguem conciliar, eu acho que é o fator mais. (DOCENTE-5)

É muito complicado pra eles eu percebo, conciliar o estudo e a vida, são trabalhadores. Nessa turma que eu trabalho todos já tem, possuem um emprego. Muitos saem do emprego direto pro Instituto, então às vezes não, nem tem como tomar um banho, jantar. (DOCENTE-7)

Outro complicador ainda em relação ao trabalho, diz respeito à natureza das atividades desenvolvidas por esses trabalhadores, que na visão dos entrevistados podem provocar certa instabilidade na vida estudantil dos discentes.

(...) Acho que essa questão do, como são trabalhadores, né? E são trabalhadores que não tem aquela, aquela estabilidade, então eles são sujeitos a esses humores aí do mercado. Então mudam a regra, eu me lembro, eu tive alunos, por exemplo, que é trabalha em facção, de, essas coisas de confecção, aí chega, vai chegando o fim do

ano aumenta a produção, aí tem que ficar a noite, tem que fazer hora-extra, ou fica ou sai. Ou faz hora-extra ou sai, então aí a pessoa evade, porque ela fica aí dois meses fora e depois não se sente em condição de recuperar. (DOCENTE-8)

Então tem alunos ali que sustentam a família toda, trabalham o dia todo, às vezes precisam trabalhar até a noite, fazendo o bico aqui, outro ali, finais de semana, né? Então eu acho que essa questão da renda né? E a busca por essa renda, ela, pode ser um fator também pra evasão. (DOCENTE-6)

Trata-se de uma realidade bem conhecida não apenas pelos professores da EJA, mas por toda a sociedade. Embora o tenhamos classificado como fatores relacionados ao indivíduo, por considerarmos que o trabalhador já chega à instituição nessa condição, temos claro que tal situação se relaciona diretamente com as opções de políticas macroeconômicas do Estado capitalista, bem com às mudanças ocorridas nas últimas décadas que levaram à flexibilização e conseqüentemente à precarização das condições de trabalho, conforme pontuaram Gorender (1997) e Deluiz (2001).

Também classificado como fatores de ordem individual identificamos as **questões relacionadas à família**, geralmente traduzidas pela falta de apoio do cônjuge, que muitas vezes não aceita a rotina imposta pela escola, bem como o fato das mães não terem com quem deixar os filhos, dada a impossibilidade financeira de contratar outra pessoa para cuidar dessa tarefa.

(...) É associada também com a falta de, do parceiro, a maioria das vezes os esposos não estarem satisfeitos com a ausência da esposa nos lares quando ele chega do trabalho que ele gostaria de estar com a família completa e a esposa até então, no momento que ele está chegando ela está saindo e quando ela retorna ele já está dormindo e as crianças também. Então, um dos fatores que justifica a evasão deles dito pelas próprias alunas, são esses fatores, o cansaço e a falta de apoio pelo companheiro. (DOCENTE-3)

Verificou-se que alguns professores buscam até certo limite tolerar a presença de filhos das alunas na sala de aula, como relata uma das entrevistadas:

Em sala de aula pra mim eu não vejo problema, as crianças ficam às vezes, mas dentro do laboratório a gente já não consegue autorizar, digamos assim, isso. Porque a gente já teria outros problemas de ordem mesmo de segurança, uma série de coisas. Aí tem os que são contra, os que são a favor, tem as normas da Instituição é, e a gente vai tentando contornar isso aí. (DOCENTE-5)

Ainda como fator de ordem individual, foi apontado a **não identificação do aluno com o tipo de formação ofertada**, “às vezes quando a pessoa entra

achando que a área é uma coisa e às vezes vê a.. vou tá perdendo tempo aqui, não é o que eu quero” (DOCENTE-5). Embora não haja outras opções de oferta, muitas vezes o aluno é “forçado” permanecer, tendo em vista a necessidade de obtenção do diploma de Ensino Médio.

Passando aos fatores de não permanência, identificados como de ordem institucional, ou seja, aqueles sobre os quais a Instituição possui qualificação e atribuição para intervir de forma mais direta, tem-se o **problema de auto-estima**, considerado por alguns dos educadores entrevistados como determinante para a evasão dos alunos, *“Olha eu acho que o principal fator mesmo é a questão da auto-estima, eu, é, eu é o que eu vejo assim do próprio aluno, mas assim é, não é do próprio aluno porque não existe nada isolado, né?” (DOCENTE-1.)*

De fato, pela convivência com esse público, não é necessário grande esforço para detectar alunos com baixa auto-estima. Acreditamos que esse problema, mesmo estando relacionado à vida pregressa do indivíduo, poderá ser potencializado a partir da convivência com outros colegas. Supomos que a heterogeneidade das turmas tenha forte influência para sua ocorrência, pois numa mesma sala têm-se alunos numa faixa etária muito favorável aos processos cognitivos, enquanto outros com idade bastante avançada apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, levando-os a se sentirem inferiorizados.

Diante desse quadro, consideramos que cabe à Instituição realizar um trabalho contínuo de assistência ao estudante, através de um eficiente acompanhamento psicopedagógico, envolvendo docentes, psicólogos e assistentes sociais. Entretanto, pelo que se verifica nas entrevistas, o “calcanhar de Aquiles” da permanência do aluno talvez esteja na **qualidade do trabalho docente** com esse público, não apenas no sentido das práticas de ensino-aprendizagem, mas também na relação professor-aluno.

(...) eu acho que é muito importante também, é realmente aí entra a relação professor-aluno, e aí nessa relação ela é intermediada pelo conteúdo que ele ministra, pela disciplina que ele ministra né? É o mediador entre essas duas pessoas, e esse diálogo tem que ser travado de uma forma muito mais tranqüila no sentido de, de que tem que ser um papo, não pode ter um doutrinamento. É, eu tenho visto assim, pelo relato de experiência das pessoas, os mais bem sucedidos são assim, são, é o diálogo. (DOCENTE-1)

(...) Eu acredito que, às vezes a desqualificação de alguns professores, a desmotivação pra trabalhar com o Proeja, pode sim e muito colaborar com a evasão. Às vezes esses professores que não querem estar ali e trabalham de forma inadequada, não procuram essas necessidades desses alunos, porque tá me

chegando muito assim, nossa, tenho que melhorar aqui, tenho que melhorar ali, porque eles realmente são alunos assim questionadores, então muitas das vezes se o professor não saber lidar com essas situações eu acho que ele pode colaborar e muito pra evasão. (DOCENTE-6)

Os depoimentos dos docentes remetem para um ponto crucial quando se pensa a relação educador-educando na Educação de Jovens e Adultos – o diálogo.

De acordo com Freire (2005) o reconhecimento da necessidade de uma relação dialógica é determinante para diferir práticas educativas emancipadoras de práticas autoritárias e opressoras. Nesse sentido ressalta, “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa.” (p. 100)

Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*¹⁹ ao vislumbrar a educação como prática de liberdade em oposição à prática de dominação, pondera que ela “(...) implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (p. 81)

Essa relação professor-aluno na EJA implica, pois, reconhecer a importância das experiências vivenciadas por esses sujeitos, e com elas dialogar, com vistas à superação do senso comum e a construção do conhecimento, sem que haja uma imposição daquilo que educador acredita ser o ideal. Tal atitude implica por sua vez, na superação de uma relação, pela qual os educandos são vistos como meros depositários do saber absoluto do “professor-bancário”.

6.3 – A permanência dos discentes do Proeja na percepção dos gestores

O levantamento de informações junto à equipe gestora²⁰ se deu por meio da aplicação de questionário semi-estruturado. Por se tratar de um reduzido número de participantes optamos por realizar uma análise qualitativa dos dados obtidos.

A análise da percepção da equipe gestora da Instituição em relação à permanência dos discentes no Proeja, é fundamental para se verificar o nível de importância do programa em relação ao conjunto das políticas institucionais. Nota-se que a opinião dos gestores do *Campus* pesquisado em relação ao curso, vão ao

¹⁹ (FREIRE, 2005)

²⁰ Exceto para as Gestora-CAE, com quem foi realizada uma entrevista.

encontro do discurso oficial presente do Documento Base do Programa (BRASIL, 2007). Faz-se necessário, então, perceber de que forma acontece o enfrentamento dos problemas apresentados ao longo de sua execução.

Por considerar que o Proeja foi concebido a partir de uma visão de educação, “cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral (...)” (BRASIL, 2007, p. 35) e que portanto, tem na integração do currículo o grande diferencial para o seu público-alvo, buscamos investigar como essa política é percebida pelos gestores.

Para os Gestores 1 e 2, essa concepção de currículo é vista como uma condicionante para a formação integral dos trabalhadores, enquanto que para o Gestor-3 é uma possibilidade concreta de resgatar a Educação de Jovens e Adultos de uma posição marginal que a mesma tem ocupado no campo da educação. Consta-se que não obstante a positividade nos apontamentos dos gestores, a implementação do Proeja tem sido marcada por dificuldades às mais diversas, que em nossa opinião tem comprometido uma integração efetiva, tal como prescrita no Projeto do Curso Técnico em Serviço de Alimentação (CEFET-GO, 2006).

Tais dificuldades são também pontuadas pelos gestores, quando questionados em relação aos principais problemas identificados no processo de implementação do curso:

(...) o que detectei de mais graves foram: edital e metodologia do processo seletivo; muitos professores temporários e/ou substitutos; professores que não se enquadram no Ensino Médio nem no superior e que foram indicados para o Proeja; problemas de estágio e finalização do curso. (GESTOR-1)

Alguns problemas relacionados com a Gestão Geral que não faz um trabalho mais eficaz junto aos departamentos e campi, deixando que ocorra apenas adesão voluntária, o que remete a um descompromisso institucional generalizado. (GESTOR-2)

Como está em fase de implantação, os principais problemas é realmente de estruturação: laboratórios, organização do espaço físico e da contratação de professores qualificados. (GESTOR-3)

Todos os depoimentos convergem para o problema mais relevante – a falta de professores para atuar no Proeja. De fato, se considerarmos o professor, como elemento chave desse processo, e que boa parte dos problemas estão a ele relacionado, torna-se difícil visualizar a efetivação da integração do currículo. Outra questão ligada ao docente é relatada pela Gestora CAE:

Na verdade, eu, eu diria que, o mestre, o professor pra trabalhar com esses alunos e ele tem que gostar realmente de trabalhar com alunos que estiveram ausentes da escola, sabe? Porque é diferente, aliás, eu diria que é diferente trabalhar com o superior, é diferente trabalhar com adolescente, trabalhar com o Proeja é diferente. Porque a maior parte dele é extremamente carente de afeto e extremamente carentes pela ausência da escola eles tem um ritmo diferenciado. E não dá pra ter a mesma didática. E não dá pra ser um professor como você é no superior, porque se você não tem uma atenção especial eles não vão aprender. Porque eles vem com um atraso de muitos anos fora da escola, com uma deficiência escolar, então assim e eu vejo o tempo todo eles vindo, eu vejo o tempo todo eles vindo buscando a psicóloga, eu vejo os problemas que, vamos falar de regra geral, que eles tem. A gente é bem freqüentada pelo Proeja. (GESTORA-CAE)

Como se percebe pelas falas do Gestor-2 e da Gestora-CAE, não se trata apenas da falta de professores para atuar no Programa, mas principalmente da adesão dos docentes que já fazem parte do quadro efetivo da Instituição e da qualificação do docente para o trabalho pedagógico junto aos jovens e adultos. Uma iniciativa apontada pelo Gestor tendo em vista discutir os problemas do curso e promover o envolvimento dos docentes, embora não tenha partido da gestão, mas do Grupo de Pesquisa Capes-Proeja, foi a realização do seminário Diálogos Proeja, que também contou com a participação dos membros da Reitoria e Pró-reitorias dos Instituto Federal de Goiás.

Questionados quanto ao fator que mais favorece a permanência na escola pelo pelos estudantes do curso, obtivemos as seguintes respostas: para o Gestor 1, um quadro de professores bem preparados para atuar com o público da EJA. O Gestor 3 apontou essa mesma opção, mencionando também a importância do subsídio de R\$ 100 (cem reais) concedido ao aluno. Para o Gestor 2, além dos elementos já pontuados pelos anteriores, apontou também a importância de um eficiente serviço de assistência ao estudante, composto por docentes, psicólogos, assistente social, médico, dentista etc, destacando também a importância do prestígio social da Instituição.

Percebeu-se que além das questões relacionadas aos docentes, outro fator importante para a permanência na opinião do Gestor 2 é a qualidade do serviço de assistência ao estudante. Nesse caso a assistência não se limita a concessão da bolsa-subsídio, mas compreende toda a gama de serviços composta por assistente social, psicólogo, dentista, médico etc, conforme destaca a Gestora-CAE:

A CAE ela tem dois papéis, ela tem o papel de orientar, de acolher, mas ela tem o papel também de ver alunos que são problemáticos, assim nesse sentido de que tão

com essa dificuldade e de você auxiliar esse aluno (...) Meu papel enquanto assistente social é preocupar com a clientela da Instituição. Então acolher o aluno, não é ser assistencialista. Se eu acolho o aluno, eu percebo que ele precisa de uma terapia, eu tenho duas psicólogas aqui hoje, a gente éramos quatro. Passo pras psicólogas e ela vai ouvir desse aluno, vai fazendo essa terapia e esse aluno vai tendo condição de se inteirar mais na escola, de ter condição de entrar mais no mercado de trabalho melhor. Tá! Se eu tenho um médico aqui, a gente sabe como funciona os CAIS. Dois dias antes um aluno machucou na educação física, eu fui rodar todos os CAIS com ele, nós ficamos horas pra ele ser atendido. (...) Então a CAE ela ajuda nisso, na agilidade, no resolver o problema! Tou vindo agora de uma visita a uma clínica, o aluno surtou dentro da escola, aí a família tá lá! Quem é que faz a ponte? Quando alguém tá doente, quem é que faz a ponte? (...) nós chamamos o SAMU a semana passada, sexta feira uma menina passou mal aqui, do Proeja, fui bati papo com ela, o problema dela é nervosismo. (...) Então, se eu vejo que é um problema médico eu vou encaminhar pro médico, se eu vejo que é um problema odontológico eu vou encaminhar pro odontólogo, se eu vejo que é um problema que envolve, é de relação, eu vou encaminhar. (...) nós sabemos a individualidade de cada um, não pra poder detonar, mas pra gente ter a sensibilidade pra tá chegando em você que é o professor, quando ele torna-se um problema perante a turma, quando ele tá com um problema, você tem a liberdade de vir, de conversar, da gente ponderar, da gente trazer esse aluno. Os professores do Proeja buscam mais do que os professores novos que tem.

Outro aspecto relacionado à responsabilidade da Instituição para com o educando, diz respeito ao Estágio Supervisionado, definido pelo artigo 1º da Lei N. 11.788 de 25 de setembro de 2008, como:

“ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”

De acordo com Santos (2009) “O estágio supervisionado como ato educativo exige da escola supervisão e orientação do estagiário, já que a ela cabe a responsabilidade por seus estagiários e o zelo pelo aproveitamento das suas atividades” (p. 38). A obrigatoriedade institucional de realizar a devida assistência ao estagiário foi definida pela Resolução CNE/CEB 01/04, “§1º A concepção do estágio como atividade curricular e Ato Educativo intencional da escola implica a necessária orientação e supervisão do mesmo por parte do estabelecimento de ensino, por profissional especialmente designado”. De acordo com a coordenadora de Assistência Estudantil, o não cumprimento dessa atribuição pela instituição tem comprometido a conclusão do curso pelos estudantes do Proeja.

(...) um grande complicador, eu acho que deveria ter um incentivo maior em relação aos estágios do Proeja (...) a escola não investe buscando estágio pros alunos, é pouco, é pouco. Uai eu fiz o levantamento de vinte e oito eu acho que cinco tinha feito o estágio, de vinte e oito que tinha concluíram desde a primeira turma do Proeja,

cinco! Então eles não concluíram, e é verdade, eu fiz o levantamento. (GESTORA-CAE)

A negligência institucional em relação a essa atribuição é confirmada na fala dos gestores ligados diretamente a execução das políticas institucionais:

Estamos iniciando um trabalho de assistência mais efetivo, pois até o presente momento isto tem sido deixado a cargo do aluno, tendo havido apenas a facilitação no tipo de relatório a ser apresentado e na contagem de atividades como estágio. (GESTOR-2)

O IFG tem uma coordenação específica para o estágio, mas que não tem ninguém que atua especificamente para o Proeja. Os alunos tem dificuldade de entender o procedimento para efetivar o estágio, para ter o aproveitamento e principalmente para fazer o relatório. Hoje a atuação do COSIE-E é apenas burocrática. (GESTOR-1)

Para fins desta análise, considera-se pertinente a comparação ainda que superficial dos procedimentos do estágio supervisionado no Proeja em relação aos demais cursos ofertados pela Instituição. Verificou-se que a Coordenação de Serviços de Interação Escola-Empresa (COSIE-E) realiza suas atribuições²¹ em relação aos cursos tradicionalmente ofertados, inclusive divulgando as vagas de estágios e empregos disponíveis por meio do *website* Institucional integrado ao Sistema de Controle Acadêmico, nos murais dos cursos e até em redes sociais.

Se somarmos ao quadro apresentado, o fato de que o curso analisado já se encontra no seu quinto ano de oferta, não seria necessário maiores esforços de análise para perceber que o Programa até o presente momento não figura como prioridade para o conjunto da Instituição. Pelo descaso notado em relação ao Estágio, é possível inferir que a sua oferta está relacionada diretamente à necessidade imposta pela legislação educacional que o implementou.

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), alerta para a necessidade do compromisso da gestão escolar em relação a esse programa, “Dos gestores das instituições espera-se o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global.” (p. 43)

Também verificamos os motivos que na visão dos gestores contribuem para os altos índices de evasão. A questão dirigida solicitava ao gestor o apontamento do principal fator de abandono da escola. Para o Gestor 1, a evasão acontece principalmente por dificuldades de aprendizagem, levando os alunos a não

²¹ Não se pretendeu avaliar a qualidade do trabalho de acompanhamento e supervisão dos estagiários, mas apenas verificar se o mesmo é realizado.

acompanhar as demandas do curso. O Gestor 3, atribuiu à falta de esforço individual do estudantes, o cansaço na jornada diária de trabalho, além da questão pontuada pelo Gestor 1. Na visão do Gestor 2, a evasão acontece a partir da combinação de todos os fatores mencionados pelos Gestores 1 e 3, pontuando também as falhas no serviço de assistência ao estudante. Cabe mencionar que mesmo se tratando de questões dirigidas, havia no questionário a opção “outro”, com espaço para o pesquisado expressar sua opinião.

Tal como se percebeu no estudo de Almeida (2009) há uma tentativa de parte da gestão em passar para o discente toda a responsabilidade pelo abandono da escola, atribuindo sempre a fatores relacionados ao aluno. Concordamos em que as dificuldades de aprendizagem e a exaustiva jornada de trabalho podem comprometer a permanência, porém considera-se que são características inerentes ao público atendido por essa modalidade, cabendo a instituição viabilizar soluções que possibilitem a permanência desses sujeitos na escola.

Há, porém, entre os gestores do *Campus* pesquisado, aqueles que avaliam os problemas do Proeja com uma visão mais ampla e até autocrítica dos problemas que se manifestam na não permanência. Percebe-se que essa visão mais crítica e proativa em relação ao desenvolvimento do programa, se relaciona a uma atuação mais direta, inclusive na condição de docente do curso, pela qual o gestor passa a conhecer com mais proximidade a realidade dos educandos jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dramática situação representada pelas estatísticas da educação nacional, produto do histórico processo de exclusão sócio-educacional, provocado pela elitização e mercantilização do ensino e agravadas pelas ofertas educativas insuficientes e precárias, fizeram com que por força das lutas sociais o Estado brasileiro se colocasse numa condição, ainda que tímida, de indutor de políticas públicas, voltadas para o atendimento de um segmento social outrora “esquecido” das preocupações governamentais.²²

Em nossa visão, a implantação do Proeja nos termos do Decreto 5840/06, se constitui numa sinalização de mudança de orientação por parte do Estado, no sentido de assumir que as políticas até então concebidas para o público formado por Jovens e Adultos com pouca escolaridade e carentes de formação profissional, eram insuficientes para dar conta de suas demandas formativas, conforme se verificou no terceiro capítulo deste trabalho.

Ao atribuir à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica à condição de *locus* privilegiado de sua implementação, o Estado reconhece tanto o acúmulo qualitativo dessas instituições em relação à formação profissional, quanto a ausência em seu interior, dos sujeitos com perfil próprio da Educação de Jovens e Adultos.

De fato, pela minha convivência enquanto servidor-docente no interior de algumas dessas escolas constatei que o reconhecimento social da qualidade do ensino ministrado, constitui-se em importante atrativo para uma parcela da população que não necessariamente as procuram em busca de formação profissional, mas como forma de preparo para a aprovação em vestibulares.

Contraditoriamente os estratos mais pauperizados da população, por conta da baixa qualidade do Ensino Fundamental da escola pública, encontram nos processos seletivos dos Institutos Federais, um importante mecanismo de sua exclusão²³, levando a uma situação de relativa elitização dessas instituições. Nesse sentido, o Proeja se constitui numa possibilidade, para que essas escolas possam assimilar parte de um público que há muito tempo estava ausente desses espaços

²² Refere-se às ofertas de Educação Básica associadas à profissionalização para o público jovem e adulto.

²³ Ressalta-se que, atualmente o IFG reserva 50% de suas vagas dos cursos técnico-integrados para alunos oriundos de escolas públicas.

formativos.

As concepções e princípios orientadores da política do Proeja (BRASIL, 2007), em que pese as limitações do processo de implementação de qualquer política pública (RUA, 1998), rompem com o paradigma de uma educação de jovens e adultos de natureza compensatória e aligeirada, dando uma guinada rumo ao campo do direito. Desse modo, ressalta o Documento Base:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p. 35)

Vê-se, pois, que essa política busca através da integração do currículo da educação básica com a formação profissional, superar a dualidade histórica da educação nacional, por meio da qual se destina aos trabalhadores uma educação voltada ao treinamento para os postos de trabalho e às classes superiores uma educação mais refinada, tendo em vista à formação dos quadros dirigentes.

Os estudos realizados sobre a construção do currículo do Proeja, tais como Rodrigues (2009), Nascimento (2009), Barbosa (2010) e Campos (2010), mostraram que em diferentes Instituições da RFEPT, localizadas nas diversas regiões do país, há um enorme fosso separando às concepções e princípios norteadores do programa, da realidade concreta do processo de sua implementação.

As assimetrias verificadas entre o idealizado e o praticado nestas várias realidades investigadas, apresentam alguns pontos em comum, quais sejam: a) a falta de clareza do que venha a ser a integração curricular; b) a não compreensão do trabalho como princípio educativo; c) a resistência institucional em relação à admissão de um público estranho ao perfil historicamente atendido e, d) o baixo nível de político-pedagógico de seus quadros para a atuação com o público específico da EJA.

Embora o Decreto 5840/06 tenha orientado a oferta do programa preferencialmente na forma do currículo integrado (para quem já tenha concluído o Ensino Fundamental), e em segundo plano para a forma concomitante (para quem já concluiu o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio), verificou-se grandes distorções em relação ao perfil do público atendido.

Klinski (2009) relata que no Proeja em Charqueadas, o público atendido no

curso Integrado era formado por alunos egressos do Ensino Médio. Nascimento (2009) mostra que em EAFJT, o perfil do público fez com que o curso se distanciasse da integração, assumindo a forma de subsequente. Barbosa (2010) também relata que no CEFET-RP, no curso do Proeja em Informática concomitante, realizado em convênio como uma escola estadual, tantos foram os equívocos cometidos, que o curso foi encerrado, deixando um forte sentimento de frustração na comunidade.

A análise empreendida nesse estudo buscou conhecer os mecanismos de facilitação ou retenção do acesso e da permanência na Educação de Jovens e Adultos através do Proeja no *Campus* Goiânia do IFG. Percebeu-se que muitos dos problemas constatados ao longo do processo de implementação dos cursos pesquisados convergem com os desafios encontrados em outras realidades mencionadas anteriormente, principalmente no que tange à integração do currículo e o preparo docente para trabalhar com o público específico da EJA.

Apesar disso, constatou-se diferenças bastante relevantes, a começar pela elaboração do Projeto do curso e posteriormente pelo processo seletivo de admissão dos estudantes. Percebeu-se uma primeira preocupação em relação ao tipo de curso a ser ofertado. Nesse sentido foi realizado um estudo que apontou às carências formativas dos trabalhadores da área de bar e restaurante, determinando a criação do curso Técnico Integrado em Serviço de Alimentação, posteriormente substituído pelo Técnico em Cozinha.

Não obstante as dificuldades encontradas ao longo dos processos de seleção para admissão aos cursos, verificou-se que estes vem sendo aperfeiçoado gradualmente, de modo a admitir um público cujo perfil se adapte ao conceito de aluno da EJA, tal como percebido na pesquisa, a partir do levantamento das características socioeconômicas dos discentes. Ainda assim, é relevante destacar que a realização do sorteio anterior à entrevista vem comprometendo a eficiência social do programa, pela evasão de parte dos discentes que mesmo sendo alunos típicos da Educação de Jovens e Adultos, não conseguem se identificar com o curso ofertado.

Argüidos sobre os fatores que dificultaram o acesso à escola, a maioria dos estudantes apontaram a necessidade de priorizar o trabalho, tendo em vista a sobrevivência. Apesar dos pesquisados terem apontados outros fatores com importância secundária para o não-acesso à escola, a preponderância do trabalho

reforça as determinações sociais, de um sistema que se equilibra em torno da diferenciação de classe, para o qual a escola exerce importante papel de regulação.

As falas dos docentes entrevistados mostraram que estes percebem a implantação do Proeja no *Campus* pesquisado invariavelmente sob um olhar de positividade. Os diferentes, mas não dissonantes discursos evocaram razões que foram ao encontro da dívida social da Instituição com esse público, passando pela sua necessidade econômica, moral e social, bem como pela função social da escola pública.

Não obstante, estes mesmos professores relataram grandes dificuldades no processo de consolidação dessa política na escola, dentre outros fatores, pelo não consenso em torno de sua realização, tanto entre os docentes, quanto no âmbito da gestão geral do Instituto. Um dos pesquisados se reportou ao pensamento gramsciano, afirmando tratar-se de uma luta contra-hegemônica, uma guerra de posição entre uma minoria militante da política do Proeja em relação à resistência para a sua efetivação.

No que tange aos fatores que favorecem a permanência dos discentes nos cursos do Proeja, a pesquisa buscou identificar os fatores relacionados aos próprios alunos, os fatores ligados a processo de ensino e aprendizagem e outros motivos ligados às políticas institucionais. Em relação aos fatores de ordem individual, percebeu-se que as razões que determinam a permanência desse público se relacionam às expectativas mais elementares de todo cidadão, tais como a perspectiva de aprovação no Vestibular, melhores condições de trabalho e melhores remunerações.

Quanto à influência do processo de ensino e aprendizagem, como fator de permanência, ficou evidente a importância de um trabalho pedagógico que leve em conta as especificidades do público atendido. Para a maioria dos pesquisados os principais motivos que os fazem permanecer no curso, se relacionam ao trabalho pedagógico dos docentes, que os ajudam a superar as dificuldades de aprendizagem. Apontaram ainda a relevância da contextualização dos conteúdos com suas experiências de vida, fazendo com que a aprendizagem tenha sentido.

Em relação aos elementos relacionados à instituição, foram apontados o seu prestígio social, como importante valor simbólico. Novamente apareceu a qualidade do trabalho dos docentes como importante fator de permanência. Percebeu-se

também que o acolhimento desses estudantes também tem um peso significativo nesse processo.

Outro dado importante e revelador desta pesquisa, diz respeito à política de assistência estudantil, especialmente em relação ao auxílio financeiro. Embora muitos dos professores e gestores pesquisados tenham apontado a bolsa-subsídio como fatores determinantes para a permanência dos estudantes, estes reafirmaram sua importância, mas apontaram que o mesmo não se constitui como fator determinante. Não obstante, a quase totalidade dos estudantes apontou que utilizam esse auxílio no transporte de casa para a escola e vice-versa.

Muito embora esse dado não desobrigue a Instituição em relação à necessidade de melhorias no Serviço de Assistência Estudantil, ao contrário entendemos que esta deve ser continuamente ampliada, inclusive no que se refere ao valor do auxílio concedido e dos demais serviços. Ainda assim, essas informações podem ser interpretadas como uma desconstrução da idéia de assistencialismo, tão presentes nos apontamentos dos professores e gestores, para o quais a maioria dos estudantes só estaria freqüentando o curso em virtude do recebimento dos parques com reais mensais. Trata-se, portanto, de uma internalização, que em nada contribui para a elucidação e superação dos verdadeiros obstáculos que impedem o bom andamento e a ampliação da dessa política no âmbito da Instituição pesquisada.

Não obstante às limitações próprias de um trabalho de caráter inicial, buscamos identificar através do olhar dos diferentes atores institucionais e sujeitos do Proeja, os elementos que podem contribuir para o sucesso ou fracasso dessa política no *Campus* Goiânia do IFG. Com essa ressalva, considera-se que o conjunto dos dados analisados ajudou a clarear a nossa visão em relação à realidade pesquisada, de modo que achamos pertinente relacionar alguns elementos a título de proposição, que poderão contribuir para a consolidação do Proeja no Instituto Federal de Goiás.

- Ampliar e democratizar os debates internos em relação à implementação do Proeja;
- Intensificar a participação do Fórum Goiano de EJA;
- Incentivar a pesquisa em Proeja;

- Estender o programa a todas as áreas acadêmicas do *Campus*, ampliando a oferta de cursos;
- Tornar o processo seletivo mais inclusivo, reduzindo a relevância do sorteio;
- Aperfeiçoar o sistema de assistência estudantil;
- Viabilizar creche para os filhos das alunas do Programa;
- Desenvolver uma política de formação continuada do quadro docente do Proeja;
- Viabilizar a oferta de lanche/merenda escolar para todos os discentes do Proeja;
- Articular as atividades programáticas as ferramentas de Educação à Distância;
- Agregar a docência no Proeja nos editais de concursos públicos de docentes e contratos de trabalho da Instituição;
- Viabilizar adequadamente o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, conforme a previsão legal;
- Acompanhar individualmente os casos de abandono dos cursos;
- Acompanhar sistematicamente a situação acadêmico-profissional dos egressos;
- Articular politicamente para o aumento do valor da bolsa-auxílio;
- Criar uma política voltada para a produção de material didático para o Proeja.

Por fim cabe ressaltar que a despeito do conjunto dos problemas constatados ao longo de quatro anos da implementação do curso no *Campus* Goiânia do IFG, bem como dos desafios postos para a sua consolidação, é inquestionável o seu significado de positividade para a Instituição por tudo o que ele representa em termos de inclusão social e de acúmulo de experiências pedagógicas, como também para a vida de inúmeros estudantes e egressos que conseguiram visualizar novos horizontes acadêmicos, sociais e profissionais, percebendo-se como sujeitos da suas própria história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de. Um estudo do e no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2009.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ARROYO, Miguel G.. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. *Cad. CEDES* [online]. 2009, vol.29, n.79, pp. 401-416. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622009000300009.

BARBOSA, Rosselino Quintão. Uma análise sobre a implantação do Proeja. Um estudo de caso no IFET Sudeste de Minas Gerais – *Campus* Rio Pomba (2006-2008). Dissertação de Mestrado. UnB, 2010.

BOAVENTURA, Geísa D'Ávila Ribeiro. O significado do Proeja no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano – *Campus* Ceres. Dissertação de Mestrado. UnB, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

_____. Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006. Brasília: MEC, 2006c.

_____. MEC. PARECER CNE/CEB 11/2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Último acesso em 07/06/06

_____. Ministério da Educação. **Documento base** – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –n. 9394 de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

_____. Presidência da República. Lei 11892/08. disponível em: <http://www.leidireto.com.br/Lei-11892.html>. Acessado em 16/01/2010

_____. Presidência da República. Lei 5692/71. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 15/01/2010.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes. Brasília: MEC, 2008b.

CAMPOS, Camila Aparecida de. **Os desafios da implementação do currículo integrado no Proeja em Rio Verde-GO**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CARNOY, Martin. Escola e trabalho no Estado capitalista. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. Educação e Formação Profissional – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano, 2003.

CASTIONI, Remi. Formação profissional e itinerários formativos: ações “pululam” na Esplanada dos Ministérios – o caso do Escola de Fábrica. Anais XVIII Congresso Brasileiro de Economia. COFECON-Corecon/SP. São Paulo, setembro, 2009.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. A educação de Jovens e Adultos brasileira pós 1990: reparação, equalização e qualificação. Dissertação de Mestrado. UEM, 2005.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez,. 1991.

CIAVATTA, Maria. Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930 – 1960). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COLETI, L. M. B. . Do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) atuais: evolução ou manutenção das práticas pedagógicas?. In: VI Encontro do PEJA e IV Seminário Regional de EJA - Práticas de leitura e escrita em EJA., 2008, Marília. VI Encontro do PEJA-Práticas de Leitura e escrita em EJA, 2008.

CRESWELL, Jhon W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª Ed. Porto Alegre, Artmed, 2007.

DAL RI, Neusa Maria and VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1379-1402. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302004000400014.

DELUIZ, Neise. Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Boletim Técnico SENAC, Rio de Janeiro, v.27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1115-1139. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302005000300018.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Cad. CEDES* [online]. 2006, vol.26, n.70, pp. 329-352. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622006000300004.

DUDEQUE, Marcia Leonora. Educação de Jovens e Adultos e formação de professores: Estudo histórico sob o referencial de violência simbólica. Dissertação de Mestrado. PUC-PR, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. *A educação de jovens e adultos - EJA e o Ensino Profissionalizante ontem e hoje: quais as perspectivas?*. Maceió: UFAL/SEMED. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio and CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.82, pp. 93-130. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302003000100005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1129-1152. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300023

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. "A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido". *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, 2005b.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estud. av.* [online]. 1997, vol.11, n.29, pp. 311-361. ISSN 0103-4014. doi: 10.1590/S0103-40141997000100017

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, vol.12, n.35, pp. 197-211. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782007000200002.

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. 14. p. 108- 128. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

HURTADO, C. N. A Educação Popular: Conceito que se Define na Práxis. In: *Educar para Transformar, Transformar para Educar: Comunicação e Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1993. Tradução de R. Dias. Departamento de Educação - UNESP.

IPEA. Pnad 2007 – Primeiras Análises. Educação, Juventude Raça/Cor, Volume 4. Comunicado da Presidência no 12. Brasília: Ipea, 2008.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. Ingresso e permanência de alunos com Ensino Médio

Concluído no PROEJA do IFE Sul-Rio-Grandense *Campus* Charqueadas. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1153-1178. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300024.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina S. *Organização do currículo integrado: desafios à elaboração e implementação*. Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do ensino médio. Brasília, 9 dez. 2005. In: Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: 2006a. p.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. *Cad. CEDES* [online]. 2006, vol.26, n.70, pp. 353-372. ISSN 0101-3262. i:10.1590/S0101-32622006000300005.

MARX, Karl, ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Versão eletrônica para E-book. Disponível em www.ebooksbrasil.com, em 20/05/2009.

MEC – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. **Projeto do Curso Integrado de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade EJA**. CEFET-GO, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. *EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio*. In: *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: 2006a.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. *Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do PROEJA na EAFAJT: discurso e realidade*. Dissertação de Mestrado. UnB, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA*. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 83-100, Editora UFPR, 2007.

Organização Internacional do Trabalho. *Desemprego juvenil no Brasil: em busca de opções à luz de algumas experiências internacionais*. 2. ed. - Brasília : OIT, 2001.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2005.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.87, pp. 383-399. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302004000200005.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.1, pp. 27-45. ISSN 1517-9702. doi: 10.1590/S1517-97022008000100003.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. O PROEJA no CEFET-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração. Dissertação de Mestrado. UnB, 2009.

RUA, Maria das Graças. Análises de políticas públicas: conceitos básicos. In RUA, Maria das Graças & CARVALHO, Maria Izabel V.(orgs) **O estudo da política. Tópicos selecionados** .Paralelo 15, 1998, p. 231-259.

RUMMERT, Sonia Maria (2007). **A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos.** Sísifo.Revista de Ciências da Educação, nº 2, pp. 35-50. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0203.pdf>>. Acesso em: Acesso 18 de maio 2008

RUMMERT, Sonia Maria and VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.29, pp. 29-45. ISSN 0104-4060. doi: 10.1590/S0104-40602007000100004.

SANFELICE, José Luís. O movimento civil-militar de 1964 e os intelectuais. *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28, n.76, pp. 357-378. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622008000300005.

SANTOS, Eliane Regina Acácio dos. A realidade do estágio supervisionado no ensino profissionalizante de nível médio: um estudo sobre o curso de técnico agrícola da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste-RO. Dissertação de Mestrado. UnB, 2009.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. São Paulo: Centauro, 2005.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário para alunos



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Mestrado em Educação/Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica
Pesquisa: O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia: Fatores de acesso e permanência na escola

Prezado Aluno,

Este questionário faz parte do Projeto de Pesquisa “O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia: Fatores de acesso e permanência na escola”, desenvolvido pelo mestrando Josué Vidal Pereira, que se compromete na utilização confidencial dos dados (preservando a identidade do respondente) obtidos nesse instrumento. A identificação é opcional.

Solicitamos sua máxima atenção antes de responder as questões.
Agradecemos pela valiosa colaboração.

Atenciosamente,
Josué Vidal Pereira

QUESTIONÁRIO

1ª – Nome: _____

2ª – Sexo: masculino feminino

3ª – Faixa etária

18 a 21 anos 22 a 25 anos 26 a 29 anos
 30 a 40 anos 41 a 50 anos 51 anos ou mais

4ª – Estado civil

solteiro (a) casado (a) divorciado (a)
 união estável separado (a) judicialmente

5ª – Número de filhos: _____

6ª – A qual dessas categorias étnico-raciais você pertence?

branco preta parda amarela indígena

7ª – Considerando todos os seus rendimentos e de sua família, em qual dessas faixas salariais você está situado (a)?

menos de 1 salário mínimo 1 a 2 salários mínimos
 3 a 4 salários mínimos 5 ou mais

8ª – Qual a sua participação no sustento da família?

- sou o único responsável pelo sustento da família
 sou o principal responsável pelo sustento da família
 ajudo no sustento da família
 não ajudo no sustento da família

9ª – Como você ficou sabendo a respeito do processo seletivo do Proeja?

- pelo site do IFG na internet
 através de parentes e amigos
 por pessoas que estudam, estudaram ou trabalham no IFG
 jornal/ou outro material de divulgação
 outro.

Qual? _____

—

10ª – O que representa o subsídio (bolsa-auxílio) de 100 reais concedidos pelo governo aos alunos do curso do Proeja?

- sem o subsídio eu não teria dado me matriculado no curso
 sem o subsídio eu não permaneceria freqüentando as aulas
 por ser muito pouco, para mim não faz diferença
 é importante, mas mesmo sem o subsídio eu me matricularia e freqüentaria o curso.

11ª – Como você utiliza o dinheiro do subsídio de 100 reais?

- comprando material didático em transporte coletivo para o percurso casa-escola-casa
 comprando alimentos outro. Qual?

12ª – Por qual motivo você se matriculou no curso do PROEJA?

- para adquirir uma profissão
 para melhorar o salário
 para concluir o Ensino Médio
 apenas para ocupar o tempo livre e conseguir entrosamento social
 preparar para o vestibular
 outro.

Qual? _____

13ª – Qual o intervalo de tempo entre a sua última freqüência num curso regular (EJA/Ensino Médio ou profissionalizante) e a sua matrícula no Proeja?

- menos de um ano um ano
 2 a 5 anos 5 a 10 anos 11 anos ou mais

14ª – No momento em que se matriculou no PROEJA você estava:

- empregado com carteira assinada
 empregado no serviço público
 desempregado
 fazendo “bicos”
 empregado sem carteira assinada
 outro.

Qual? _____

15ª – Você já pensou em desistir do curso?

- sim não talvez

16ª – Qual o principal fator relacionado ao curso e/ou a instituição favorecem a sua permanência na escola?

- considero o curso de boa qualidade
 sinto-me bem acolhido no *Campus* do IFG
 o subsídio mensal de R\$ 100 (cem reais)
 outro. Qual?
-

17ª – No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (prática pedagógica do professor), marque o fator que mais favorece a sua permanência na escola?

- mesmo tendo dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos ou matérias, os professores conseguem fazer com que eu aprenda.
 pelas minhas dificuldades de aprendizagem, os professores simplificam as avaliações tornando-as menos complicadas.
 os professores conseguem relacionar os conteúdos com minhas experiências de vida e trabalho, tornando menos difícil a aprendizagem das matérias.
 o bom relacionamento pessoal com os professores, pois eles nos incentivam a não desistir do curso.
 outro.
Qual? _____
-

18ª – Qual o principal fator de ordem individual (relacionados exclusivamente ao aluno) mais favorece a sua permanência na escola?

- pretendo prestar o vestibular para cursar uma faculdade após a conclusão do Proeja
 acredito que após a conclusão do curso vou progredir no meu trabalho ou conseguir um emprego melhor remunerado e com melhores condições de trabalho
 pretendo prestar o vestibular e conseguir um emprego
 outro. Qual?
-

19ª – Numa remota hipótese de você vir a desistir do curso do Proeja, qual o fator você considera que mais influenciaria na sua desistência do curso?

- considero a maioria dos professores despreparados para ensinar no Proeja.
 a falta de um acompanhamento do curso pela coordenação e da direção geral da instituição
 acho que terei dificuldades em conseguir uma empresa para realizar o estágio supervisionado
 tenho que priorizar o trabalho para o sustento da família
 meu cônjuge não concorda que eu estude
 falta de material didático adequado para o curso
 outro.
Qual? _____
-

Obrigado pela sua valiosa colaboração.

Apêndice 2 – Questionário para membros da Equipe Gestora.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Mestrado em Educação: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisa: O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia: Fatores de acesso e permanência na escola

Prezado Gestor,

Este questionário faz parte do Projeto de Pesquisa “O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia: Fatores de acesso e permanência na escola”, desenvolvido pelo mestrando Josué Vidal Pereira, que se compromete a utilização confidencial dos dados (inclusive preservando a identidade do respondente) obtidos nesse instrumento.

A identificação é opcional.

Solicitamos sua máxima atenção antes de responder as questões.

Atenciosamente,
Josué Vidal Pereira

Questionário

1ª – **Nome:** _____

2ª – **Qual o seu cargo na Gestão da Instituição?**

() Diretor (a) Geral () Coordenador Pedagógico
() Coordenador de Área Acadêmica () outro:
qual? _____

3ª – **Há quanto tempo você atua na área da educação?**

() 01 a 02 anos () 03 a 05 anos () 06 a 10 anos
() 11 a 15 anos () 16 a 30 anos () mais de 30 anos

4ª – **Qual a sua área de formação? (poderá marcar mais de uma opção)**

() Superior – licenciatura – qual o curso? _____
() Superior – outros – qual o curso? _____
() Pós Graduação: () especialização () mestrado () doutorado
Área/identificação do curso de Pós Graduação: _____

5ª – **Na condição de professor, você já atuou na EJA 3º segmento ou no PROEJA?**

() sim () não

6ª – **Você já participou com aproveitamento e certificação de algum curso específico para a docência e/ou gestão da Educação de Jovens e Adultos nos últimos 05 anos?**

() não () sim., indique a carga horária aproximada: _____

7ª – **Você tem domínio da legislação básica da Educação de Jovens e Adultos e do Proeja?**

() não () muito pouco () razoavelmente () totalmente

8ª . Como você percebe a Integração do currículo do Ensino Médio com o currículo da Educação Profissional na modalidade EJA, conforme ficou estabelecido no PROEJA?

() desnecessária, mais uma ação de educação compensatória do governo, por isso não acredito que vai gerar um resultado positivo no quadro da Educação de Jovens e Adultos.

() uma possibilidade concreta de resgatar a EJA de uma posição marginal que tem ocupado no campo da educação nacional.

() necessária para uma formação integral dos trabalhadores.

() outra

percepção?: _____

9ª – Qual a sua visão em relação à obrigatoriedade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atuarem na Educação de Jovens e Adultos?

() um desperdício de recursos públicos para um grupo social que não tem condições de absorver o potencial tecnológico e pedagógico dessas instituições.

() uma boa oportunidade para os IF's realizarem o seu papel social, ou seja, viabilizar uma formação integral para os jovens e adultos economicamente menos favorecidos.

() os IF's não estão preparados para esse público, por isso não deve atuar nessa área.

() outra

opinião?: _____

10ª – Em relação ao processo seletivo para a admissão dos alunos ao Proeja, você considera?

() totalmente adequado porque inclui o público específico da EJA

() adequado para as condições da instituição, mas pode ser aperfeiçoado

() inadequado, pois o sorteio inviabiliza a escolha do público específico da EJA

() não conheço/não sei como se dá o processo seletivo

() outra.

Qual? _____

11ª – Em sua opinião, qual o fator que mais favorece a permanência dos alunos do Proeja na instituição?

() um quadro de professores bem preparados para atuar com o público da EJA

() o subsídio de R\$ 100,00 (cem reais) concedido ao aluno

() um eficiente serviço de assistência ao estudante (psicólogo, serviço social, dentista, médico etc.)

() o prestígio da instituição diante da comunidade

() outro. Qual?

12ª – Em sua opinião qual fator mais que mais favorece a evasão do Proeja?

() falta de esforço individual do estudante

() cansaço da jornada diária de trabalho

() falhas no serviço de assistência estudantil pela Instituição

() professores despreparados para atuar com o público da EJA

() dificuldades de aprendizagem/não conseguem acompanhar o curso

() outro.

Qual? _____

13ª – Quais os principais problemas identificados pela gestão no Proeja?

14ª – Quais são/foram às iniciativas da gestão para a solução dos problemas detectados?

15ª – De que forma a instituição atua em relação ao estágio supervisionado para os alunos do Proeja?

Obrigado pela sua valiosa colaboração.

Apêndice 3 – Roteiro de Entrevistas para Professores

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão
da Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisa: O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia: Fatores de acesso e permanência na escola

Roteiro de Entrevista

1ª – Relate um pouco da sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos.

2ª – Qual a sua visão sobre o Proeja na instituição?

3ª – Qual é a sua área e nível de formação?

4ª – Em sua opinião, existe alguma diferença entre o trabalho pedagógico com alunos da faixa etária considerada regular (07 a 17 anos) e o aluno jovem e adulto? Qual (is) seria (m)?

5ª – Você sabe como funciona o processo seletivo para o acesso ao Proeja no *Campus* Goiânia? Você o considera adequado para incluir o público específico da EJA?

6ª – Em sua opinião, quais fatores favorecem a permanência do aluno do Proeja na escola?

7ª – Em sua opinião, quais fatores provocam a evasão escolar nos cursos do Proeja na escola?

8ª – Na sua visão o que deve ser melhorado no curso do Proeja?

9ª – Qual a sua visão sobre o futuro acadêmico e profissional dos egressos do Proeja da sua instituição?

Apêndice 4 – Roteiro de Entrevistas para Coordenadora de Assistência ao Aluno



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão
da Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisa: O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia: Fatores de acesso e permanência na escola

Roteiro de Entrevista

1ª – Qual é a sua área e seu nível de formação?

2ª – Relate um pouco da sua experiência em relação à assistência estudantil aos alunos do Proeja.

3ª – Quanto às demandas dos discentes do Proeja, você consegue perceber diferenças em relação aos demais estudantes que procuram a CAE? Quais seriam?

4ª – Na condição de Coordenadora da CAE, quais são os principais problemas que você percebe no Proeja?

5ª – Em que sentido o trabalho da CAE favorece a permanência do aluno do Proeja na escola?

6ª – De modo geral, quais são os fatores que em sua opinião favorecem a permanência dos alunos na Escola?

7ª – Em sua opinião, quais os problemas que mais comprometem a permanência dos alunos nos cursos do Proeja na escola?

8ª – Na sua visão o que deve ser melhorado no curso do Proeja?

Apêndice 5 – Roteiro de Entrevistas para alunos



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão
da Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisa: O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia: Fatores de acesso e permanência na escola

Roteiro de Entrevista de alunos (as)

1ª – Gostaria de iniciar pedindo para o sr (a) contar um pouco da sua trajetória de vida (nome, idade, onde nasceu, quando se mudou pra Goiânia, vínculos empregatícios, como você trabalhava pra ganhar a vida etc...)

2ª – O que o Sr (a) considera que o (a) levou a abandonar a escola, impedindo-o (a) de concluir o Ensino Médio antigo Segundo Grau na idade considerada ideal, ou seja até por volta dos 18 de idade?

3ª – O que o (a) levou a se matricular no Proeja?

4ª – Você se sente bem acolhido aqui na Instituição? Justifique sua resposta.

5ª – Quais as diferenças que você percebe entre o Proeja e os outros cursos em nível de Ensino Médio que você freqüentou?

6ª – Quais são os motivos que o (a) faz permanecer no Proeja? (reforçar os fatores individuais, relacionados a Instituição, prática pedagógica dos docentes, citar pontos fortes do curso)

7ª – Quais são em sua opinião, os pontos fracos do curso que podem fazer com que as pessoas desistam do Proeja?

8ª – Você já pensou em desistir do curso do Proeja?

9ª – Como você imagina sua vida profissional após a conclusão do Proeja?

10ª – O que você pretende para a sua vida estudantil/acadêmica após a conclusão do Proeja?

Apêndice 6 – Termo de Consentimento de Entrevista alunos



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão
da Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisa: O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia:

Fatores de acesso e permanência na escola

TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

Caro (a) aluno (a) colaborador (a),

Recentemente a Educação de Jovens e Adultos tem sido alvo de diversas ações governamentais. Talvez a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA (PROEJA), seja a mais significativa delas. O objetivo da nossa pesquisa é identificar os fatores de acesso e permanência na escola pelo público do Proeja.

A pesquisa está sob a responsabilidade de Josué Vidal Pereira, mestrando ligado ao Curso de Pós-Graduação "stricto sensu", do Programa de Pós-graduação em Educação no Curso de Mestrado Acadêmico (Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

O pesquisador solicita a sua permissão para a citação do seu nome e depoimento no trabalho final, bem como a utilização de uma fotografia tamanho 10 x 15 ou inferior com a única finalidade de ilustrar o trabalho, dando maior visibilidade ao público do Proeja. O pesquisador se compromete com a não utilização indevida ou anti-ética do material áudio-visual gentilmente cedido por Vossa Senhoria.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecidas todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar desta entrevista e autorizo o pesquisador a utilizar o material audiovisual acima mencionado.

Goiânia - GO, ____/____/2010

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Assinatura do Pesquisador

Apêndice 7 – Termo de Consentimento de Entrevista para Professor.



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Mestrado em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão
da Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisa: O PROEJA no IFG *Campus* Goiânia:

Fatores de acesso e permanência na escola

TERMO DE CONSENTIMENTO DE ENTREVISTA

Caro (a) Colaborador (a),

Recentemente a Educação de Jovens e Adultos tem sido alvo de diversas ações governamentais. Talvez a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade EJA (PROEJA), seja a mais significativa delas. O objetivo da nossa pesquisa é identificar os fatores de acesso e permanência na escola pelo público do Proeja.

Sua participação nesta entrevista é de grande relevância para nosso estudo, e para tanto solicitamos sua permissão. O anonimato dos participantes será preservado pelo uso de códigos.

Não há obrigatoriedade em responder todas as questões, mas é necessário fidelidade nas que forem respondidas para o bom andamento da pesquisa. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou dano à pessoa entrevistada.

A pesquisa está sob a responsabilidade de Josué Vidal Pereira, mestrando ligado ao Curso de Pós-Graduação "stricto sensu", do Programa de Pós-graduação em Educação no Curso de Mestrado Acadêmico (Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

O pesquisador se compromete a prestar devida e adequadamente quaisquer esclarecimentos que porventura se fizerem necessários, relacionado à aplicação deste instrumento nesta pesquisa no momento ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecidas todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar desta entrevista.

Goiânia - GO, ____/____/2010

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Assinatura do Pesquisador