

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICAS**

André Boccasius Siqueira

**ALUNOS DO *PROEJA*
HISTÓRIAS DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, CAMPUS SAPUCAIA DO SUL**

São Leopoldo

2010

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E POLÍTICAS

André Boccasius Siqueira

ALUNOS DO PROEJA
HISTÓRIAS DE ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, CAMPUS SAPUCAIA DO SUL

Tese apresentada como requisito parcial para
Qualificação no Programa de Pós-Graduação em
Educação – Doutorado, Área de Ciências Humanas,
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Terezinha D. Fischer

São Leopoldo

2010

S618a Siqueira, André Boccasius
Alunos do PROEJA histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul / André Boccasius Siqueira. -- 2010.
300 f. ; 30cm.

Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2010.
Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Terezinha D. Fischer.

1. Educação Profissional - Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos -- PROEJA. 2. Educação - Políticas públicas. 3. Trajetórias de vida. I. Título.

CDU 377

Catálogo na Publicação:
Bibliotecário Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

DEDICATÓRIA:

Dedico esse trabalho acadêmico aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui, em especial aos meus guias de luz e espíritos protetores que estão sempre me intuindo; aos meus pais pelo incentivo e exemplo; à Rejane, minha querida esposa; À Beatriz, querida orientadora; aos estudantes interlocutores que expuseram seus saberes para um desconhecido, aos demais parentes e amigos.

AGRADECIMENTOS

Tenho tanto e a tantos a agradecer...

À toda minha família: mãe Veronia, pai Mario, irmãos Mário, Iraci, Filipe, Frederico, Bruna, Adriana, Otacílio, Bárbara, Cristina, Walter, Gustavo e Amábile.

À família da Rejane que também é minha: Mercedes, Delmar, Vera, Márcio, Pedro Lucas, Ângela e Alexandre.

Aos amigos das escolas EEEFDr. João Daniel Hillebrand; EMEF Santa Marta; EMEF Germano Sperb; EMEF Zaira Hauschild, Secretaria de Educação de São Leopoldo.

Aos amigos do Centro de Estudos Espírita *Irmão Áulus* de São Leopoldo; da Sociedade Espírita *André Luiz*; e do Grupo de Estudos *Alan Kardec* de Concórdia.

À CAPES, pelo apoio nos três últimos anos dos meus estudos de doutoramento.

Agradeço à Ana Helena Costi e esposo, pela confiança quando eu muito precisei.

Aos mestres da Universidade do Vale do Rio dos Sinos por acreditar em mim.

À banca examinadora por contribuírem com seus saberes, Professoras Doutoras Berenice Corsetti, Maria Clara Bueno Fischer, Naira Lisboa Franzoi, Simone Valdete dos Santos e, na qualificação, Jaqueline Moll.

À minha querida orientadora, Beatriz Daudt Fischer, amiga das horas boas e difíceis, grande incentivadora e orientadora dos meus saberes. Mostrou-me, com muita paciência, e respeitando meu ritmo, caminhos ainda não percorridos.

Aos estudantes do PROEJA, preciosos parceiros interlocutores.

Aos amigos Camila, Elias, Elisandro, Elisiane, Fabiana, Francisco, Hosana, Iara e Vanessa, pelas valorosas contribuições.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul; saúdo a todos em nome do Professor Adriano Amarante, primeiro coordenador do PROEJA.

Aos colegas de Turma de Doutorado 2006, em especial à Vera (*in memoriam*) e Ibanor e Cassiane, pelos ricos momentos de discussões nos seminários.

Às secretárias do PPG Educação, Loinir e Saionara, pela paciência e apoio.

Aos amigos do PROEJA, a minha gratidão.

Aos amigos e colegas não nominados, agradeço a contribuição recebida, mesmo quando somente pelo o olhar.

*“Ao falarmos de futuro, mesmo que seja
de um futuro que já nos sentimos a
percorrer, o que dele dissermos é sempre
o produto de uma síntese pessoal
embebida na imaginação”.*

Boaventura de Souza Santos (2005)

RESUMO

O tema central deste estudo situa-se numa iniciativa que emerge entre as recentes políticas públicas de educação em nosso país - o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA. A pesquisa busca compreender trajetórias de estudantes trabalhadores que retomam a experiência de estudar, frequentando tal modalidade de escolarização, no intuito de completar seus estudos em nível de educação básica, aspirando ao mesmo tempo um ensino profissionalizante. Também constitui objetivo desta investigação verificar até que ponto novas políticas, como o PROEJA, têm processado práticas articuladas à formação do sujeito cidadão. Tal programa, iniciado em 2006, procura resgatar uma deficiência de mão-de-obra no setor produtivo da economia e a cidadania de jovens e adultos inseridos no mercado de trabalho desde tenra idade. A pesquisa foi realizada com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul, mais especificamente do curso Técnico em Processos Administrativos. Numa abordagem qualitativa, o trabalho utiliza procedimentos metodológicos centrados basicamente na história oral. Os procedimentos operacionais concretizam-se através de entrevistas com nove estudantes da primeira turma desse programa na referida instituição. O estudo, envolvendo uma pequena, porém representativa parcela da sociedade atual, permite conhecer a vida de cidadãos comuns, estudantes-trabalhadores, sob o ponto de vista do próprio sujeito. Ao mesmo tempo permite problematizar aspectos relacionados ao neoliberalismo e, por conseguinte, à globalização, em suas repercussões junto ao mundo do trabalho. Para esta reflexão são referidos autores como Norbert Elias, Michel Foucault, Anthony Giddens, Boaventura de Souza Santos, Zygmunt Bauman. Entre os resultados desta pesquisa cabe destacar que o PROEJA, embora identificado como uma política pública de recente implementação, já evidencia frutos entre seus primeiros estudantes, tanto no que se refere à formação profissional, como quanto à formação para vida e cidadania.

Palavras-chave: PROEJA; políticas públicas de educação; trabalho; ensino técnico-profissionalizante; trajetórias de vida.

ABSTRACT

The present study central theme lies in an initiative that rises among the recent public policies of education in our country - the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA. The present research attempts to understand the path of working students who resume the experience of studying, attending such type of education, in order to complete their study in basic education level, at the same time longing for professionalizing teaching. It is also an objective of the present investigation verifying to what extent new policies, like PROEJA, have performed practices associated to the formation of the citizen subject. Such program, initiated in 2006, attempts to recover a labor deficit in the economy productive sector and the citizenship of young and adults who have entered the work life in their early ages. The research has been performed with students of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul, more specifically in the Technician in Administrative Processes course. In a qualitative approach, the present work takes on methodological procedures basically focusing life history. The operational procedures are carried out through interviews with nine students of the first class of this program in the herein mentioned institution. The study, involving a small, however important part of the present society, allows one to know the life of common citizens, students-workers, under the subject's own point of view. At the same time, it allows to pose questions over aspects related to neo-liberalism and, thus, to globalization, in their repercussions in the work life. For this reflection, authors such as Norbert Elias, Michel Foucault, Anthony Giddens, Boaventura de Souza Santos, Zygmunt Bauman are referred to. Among the findings of this research it is important to emphasize that PROEJA, though identified as public policy of recent implementation, has already made evident its fruit among their first students, towards both professional and life and citizenship formation.

Key words: PROEJA; public policies of education; work; technical-professional teaching; life history.

LISTA DE SIGLAS

V CONFITEA – Vª Conferência Internacional Educação de Adultos

VI CONFITEA – VIª Conferência Internacional Educação de Adultos

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento

AMGI – Agência Multilateral de Garantia e Investimento

BIRD – Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFETBG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves

CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CTG – Centro de Tradições Gaúchas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNUAP – Fundo de População das Nações Unidas

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

G-9 – Grupo de países com maiores taxas de analfabetismo na reunião promovida pelas Nações Unidas em 1990.

GIADI – Centro Internacional para a Arbitragem de Disputas sobre Investimentos

IAF – Inter-American Foundation

IFC – Cooperação Financeira Internacional

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IF-Sul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

IF-Sul, Sapucaia – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs – Organizações Não-Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PFL – Partido da Frente Liberal.

PMDB – Partido da Mobilização Democrática Brasileira.

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAST – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNED – Unidade Descentralizada de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – United State International Development

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
PARTE I O EMERGIR DE UMA PESQUISA	17
CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	18
1.1 OBJETIVO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA	18
1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS	21
1.3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO TEMA	24
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	27
2.1 PROEJA	29
2.2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, CAMPUS SAPUCAIA DO SUL	36
PARTE II CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	39
CAPÍTULO 3 – TRÊS DIMENSÕES DE ENSINO: MÉDIO, EJA E TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE	40
3.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	41
A) DÉCADA DE 1930 ATÉ O ANO DE 1990	41
B) 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS	47
3.2. ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA	59
3.3 PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA	70
PARTE III CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	81
CAPÍTULO 4 – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: RELAÇÕES COM MERCADO DE TRABALHO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	82
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AO LONGO DO TEMPO	82
4.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO: UMA VISÃO ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL DA GLOBALIZAÇÃO E DO MUNDO DO TRABALHO	93

PARTE IV PROCESSO INVESTIGATIVO E ANÁLISE	117
CAPÍTULO 5 – CAMINHOS PERCORRIDOS	118
5.1 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	119
CAPÍTULO 6 – TECENDO AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DO PROEJA	129
6.1. APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES	129
6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	133
6.2.1 INGRESSO AO MERCADO DE TRABALHO	135
6.2.2 REMINISCÊNCIAS DE ESCOLA	142
6.2.3 IMPLANTAÇÃO E PROCESSO SELETIVO DO PROEJA	154
6.2.3.1 INGRESSO POR SORTEIO	156
6.2.4 ESTUDAR E TRABALHAR: COMPLEMENTAÇÕES E CONTRADIÇÕES ..	167
6.2.4.1 ESCOLA ATUAL	189
6.2.4.2 CURRÍCULO... ..	197
6.2.4.3 RELAÇÕES PESSOAIS E COM O MERCADO DE TRABALHO	199
6.2.4.4 ESTÁGIO CURRICULAR: EXPECTATIVAS E INSEGURANÇAS	208
6.2.5 PLANOS PARA O FUTURO	216
6.2.6 ÚLTIMO CONTATO	224
ÚLTIMAS PALAVRAS QUE PODERÃO SER PRIMEIRAS... ..	227
REFERÊNCIAS	234
APÊNDICES	253

APRESENTAÇÃO

Este estudo gira em torno de uma iniciativa que emerge entre as recentes políticas públicas de educação em nosso país - o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/PROEJA – e respectivos trabalhadores que procuram tal modalidade de escolarização, no intuito de completar seus estudos em nível de educação básica, buscando ao mesmo tempo um ensino profissionalizante. Mais especificamente, o estudo focaliza trajetórias de vida de um grupo de estudantes, com especial atenção aos tempos mais recentes, seus anseios, frustrações e/ou conquistas. Antes de apresentar cada um dos capítulos, porém, tomo a liberdade de reservar um parágrafo falando em mim.

Após concluir o mestrado em Educação nessa instituição – UNISINOS – iniciei atividades na Prefeitura de São Leopoldo como professor da Educação de Jovens e Adultos¹. Nesta experiência aprendi que fora de sala de aula ou não, os estudantes têm muitas histórias para contar. Eu, então, ouvia atentamente e com sincero interesse a cada um que me procurava para conversar. Na época já vislumbrava a busca pelo doutoramento, fazendo leituras sobre a temática de histórias de vida. Os textos que lia, entretanto, faziam referência a pesquisas com histórias de professores. Em um momento de inspiração, uni as leituras com as histórias que ouvia. Foi aí que os *insights* foram surgindo. Esbocei uma breve

¹ Trabalho nessa modalidade desde 1996, quando concluí a graduação em Ciências: Habilitação em Biologia, Licenciatura Plena, na referida instituição.

proposta de pesquisa, modifiquei o foco, acrescentei novas e ricas leituras que contribuíram para chegar a esse momento, o de escrever esse texto, o qual apresento a seguir.

O documento em seu conjunto está estruturado em quatro partes, respectivamente denominadas: “O emergir de uma pesquisa”; “Contextualização histórica”; “A constituição do sujeito”; “Processo investigativo e análise”.

A primeira parte, “O emergir de uma pesquisa”, apresenta-se subdividido em dois capítulos: “Construção da pesquisa” e “Contextualização do campo empírico”. O primeiro capítulo é onde, basicamente, discorro sobre a construção do objeto e problema de pesquisa. No segundo caracterizo, sucintamente, a instituição que se configura como campo empírico: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IF-SUL – Campus Sapucaia do Sul”².

A segunda parte, “Contextualização histórica”, está composta pelo terceiro capítulo, que tem como título “Três dimensões de ensino: médio, EJA e técnico-profissionalizante”. Este capítulo, por sua vez, subdivide-se em três seções. Na primeira faço um estudo acerca da situação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos em nosso país, desde o período de 1930. Posteriormente, esboço sobre o Ensino Médio e o Profissionalizante, também desde o mesmo período. Na terceira parte, teço considerações especificamente acerca do PROEJA.

A terceira parte, denominada “A constituição do sujeito”, forma o capítulo 4, “A constituição do sujeito: relações com mercado de trabalho e práticas educacionais”, o qual, por sua vez, foi desdobrado em “A constituição do sujeito ao longo do tempo: uma visão parcial” e “A formação do sujeito contemporâneo: uma visão econômica, política e social da globalização e do mundo do trabalho”. Neste capítulo, para compreender melhor os sujeitos que ingressam no PROEJA, procuro entender a

² Iniciei os primeiros contatos com o CEFET-RS – Unidade Sapucaia do Sul no ano de 2006. No decorrer desta pesquisa houve uma mudança significativa de denominações e funções dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). O Decreto 6.095, de 24 de abril de 2007 aponta para a transformação dos Centros em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Vinte meses depois, a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 reinstitucionalizou os CEFETs em IFs. Por ser este um período de transição, praticamente todas as referências bibliográficas denominam as instituições por CEFET.

constituição do sujeito ao longo dos tempos, através da formação dos Estados-Nação. Para dar conta deste estudo, aventuro-me a chamar para esta reflexão autores como Norbert Elias, Michel Foucault, Anthony Giddens, Boaventura de Souza Santos, Zygmunt Bauman, entre outros que tão bem retratam a sociedade em que vivemos, os costumes e, sobretudo, o mundo do trabalho no passado e na contemporaneidade.

A quarta parte, denominada “Processo investigativo e análise”, compreende o capítulo 5 – “Caminhos percorridos”, onde apresento as referências teóricas e encaminhamentos operacionais assumidos no processo investigativo – e o sexto e último capítulo, intitulado “Tecendo as trajetórias de vida dos estudantes do PROEJA”, desdubro conteúdo e reflexões a partir das entrevistas realizadas com nove estudantes do PROEJA da primeira turma da instituição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul. Procuro problematizar as entrevistas tendo como foco os temas abordados nos capítulos anteriores.

Para encerrar, após as considerações finais - aqui denominadas “Últimas palavras que poderão ser primeiras” - o documento apresenta as respectivas referências citadas ao longo do texto, bem como anexos, incluindo quadros de análise, termo de consentimento livre e esclarecido e roteiro das entrevistas.

PARTE I
O EMERGIR DE UMA PESQUISA

CAPÍTULO 1 - CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1 OBJETO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA

No contexto contemporâneo, talvez mais do que em outros tempos, há necessidade do sujeito ser produtivo para a sociedade, para a família e para si mesmo. Paralelamente, há urgência de o Estado governar os sujeitos, exercer o seu governo. Esta tese tem relação com esta questão e, para desdobrar análises em torno do tema, escolhe como objeto o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos que procuram tal programa.

O modelo econômico-político-social, denominado globalização cria situações que, entre outras coisas, demandam pessoas comuns procurarem qualificação para buscar sua inserção, ou se manter, no mercado de trabalho. Profissionais de diversas áreas procuram as instituições de educação técnico-profissionalizante para completar seus estudos, uma vez que estas possuem uma tradição voltada à formação de mão-de-obra qualificada para indústria, para o comércio e para a agricultura e à pecuária.

No intuito de melhor compreender como se dá este processo de formação/constituição dos sujeitos, bem como de verificar até que ponto novas políticas, como o PROEJA, têm processado práticas articuladas à formação deste cidadão, é que desenvolvi a presente pesquisa. Antes de tudo, iniciei um rastreamento das produções acadêmicas que de algum modo tenham relação com a temática.

Para tal, visitei o Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES³ onde encontrei diversos trabalhos fazendo referência a temas relacionados a meu objeto de pesquisa. Nenhum deles, porém, abordando diretamente as questões que pretendia desenvolver nesse trabalho. Pesquisei teses e dissertações produzidas no período entre 2000 e 2009, as quais de algum modo tratavam de “História Oral” e

³ Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>>.

“História de Vida”; “Educação de Jovens e Adultos”; “Ensino Profissionalizante”. Encontrei alguns resumos de teses e dissertações que se referiam a um ou outro destes tópicos, porém não estes interrelacionados, como aqui intento fazer. Sobre o PROEJA encontrei cinco dissertações e nenhuma tese defendida⁴. Em outras palavras, é possível afirmar que o tema específico aqui desenvolvido não foi encontrado em outras teses defendidas no Brasil, desde o ano de 2000. Tal constatação provavelmente se justifica pelo fato de o PROEJA constituir-se em política pública⁵ ainda muito nova, criada em 2006, situando-se em fase de plena afirmação e implantação nas diferentes instâncias educacionais brasileiras⁶.

Antes de seguir em frente talvez seja importante tentar responder à seguinte questão: como se justifica alguém licenciado em biologia fazer a tese em educação com metodologia de história de vida? Em primeiro lugar, este biólogo é licenciado, exercendo a atividade docente desde 1992 e sua história com educação inicia em 1988.⁷ A disciplina Biologia caracteriza-se pelo estudo da vida, dos organismos vivos, em diferentes perspectivas. O que me propus a estudar foi, de certo modo, um aspecto diferente da vida, histórias de sujeitos contemporâneos que, sem exceção, possuem uma história peculiar e, no caso, relacionada a políticas contemporâneas de inserção do cidadão no mundo da vida e do trabalho. Especificamente estudantes, pessoas de variadas idades, estejam ou com dezesseis, ou com mais de sessenta anos de idade. Cada uma dessas histórias pode retratar não só subjetividades e cotidianos pessoais, mas igualmente a maneira que cada uma e cada um percebe momentos significativos de sua vida, de suas experiências e aspirações. Cada uma e cada um têm o que contar sobre si mesmo, sobre suas experiências vividas, sobre perspectivas, sonhos e decepções. Ao pesquisá-los, ao entrevistá-los, ao ouvir as lembranças de suas histórias, também reorganizo as

⁴ Pesquisa atualizada em janeiro de 2010.

⁵ Defendo ser uma política pública e não um programa de governo uma vez que se trata de um programa de consistência e de continuidade. Para tal política, há um financiamento significativo e metas a serem cumpridas. Discuto isso na seção 4.3 desta tese.

⁶ Em nível de especialização, em diferentes universidades brasileiras, foi possível localizar pesquisas tangenciando o tema, sem necessariamente abordá-lo a partir de questões que aqui pontuo.

⁷ Em março de 1988 atividades laborais em uma instituição que abrigava meninos e adolescentes do sexo masculino em situação de risco de morte ou em estado de vivência fora da família, a maioria deles viviam na rua. Em 1992 tive o primeiro contrato emergencial na rede estadual de educação (estes contratos eram por tempo limitado encerrando no final de cada ano. A partir de janeiro de 1996 pude prestar concurso público para professor efetivo por ter colado grau em Licenciatura em Biologia).

minhas trajetórias; os meus significados e minhas re-significações; meus caminhos e descaminhos.

Percorri com os entrevistados suas histórias e, em silêncio, também as minhas histórias... As minhas histórias que, em certos momentos, se confundiram com as que ouvi. Quando alguém falava de suas reprovações, também recordei as que eu tive em minha trajetória de estudante. As marcas que a escola me deixou, enquanto criança e pré-adolescente, quando das idas e vindas às conversas com a equipe diretiva (orientadora educacional e vices-direções) das diferentes escolas⁸ por onde estudei na cidade de São Leopoldo. As viagens à Porto Alegre com o pai para as seções gratuitas com a psicóloga Izar Xausa. As várias mudanças de escola. O teste vocacional que realizei na UNISINOS no final do ensino fundamental. As minhas histórias de ingresso no mercado de trabalho em 1985, com 16 anos de idade. A segunda reprovação nesse mesmo ano, por não ter tempo de estudar e chegar em casa exausto e, no outro dia seguir a mesma rotina.

No que diz respeito à dimensão analítica dos dados coletados através das narrativas, merece ênfase a seguinte consideração: “Não existem gêneses lineares; o mundo das coisas ditas conheceu disfarces, lutas, invasões, e as palavras não guardam intactos os seus sentidos, os desejos, as suas lógicas” (FOUCAULT, 2001, p. 1004). Ou seja, o que cada entrevistado disse não significou a verdade absoluta⁹ e objetiva dos fatos, mas o que naquele momento da entrevista o sujeito conseguiu verbalizar acerca daqueles acontecimentos, frutos da própria vivência ou da ressignificação atual dos acontecimentos vividos no passado, mesmo que num passado recente.

⁸ Cursei a primeira série até a metade da terceira na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. João Daniel Hillebrand, no Bairro Feitoria; da metade da terceira até a quinta série na Escola Municipal Profa. Maria Gusmão Britto; da quinta a oitava série no Instituto Educacional Prof. Pedro Schneider; primeiro e segundo anos do ensino médio no Colégio São Luís; segundo e terceiro anos no Colégio Gustavo Schreiber. Para cada mudança de escola há uma justificativa. A primeira a família mudou-se do bairro para o centro da cidade; a segunda a escola não oferecia a sexta série; a terceira optei, sob influências do pai, em cursar contabilidade; e a última foi porque tive um embate político em uma assembleia de estudantes e, como eu era um “Fiscal do Sarney”, revoltei-me contra o aumento das mensalidades (nessa época era eu quem pagava com o meu suor) e fui paulatinamente sendo convidado a sair da escola, formando-me em outra escola particular.

⁹ Mas também não se pode incorrer na idéia de um relativismo absoluto, como se memórias não pudessem ser encaradas como dados a serem considerados.

Ao mesmo tempo em que neste estudo investiga-se a perspectiva dos sujeitos frente aos desafios contemporâneos – em especial o mundo do trabalho e o exercício da cidadania – também buscou-se analisar até que ponto uma política pública, como é o caso do PROEJA, vem atendendo aos propósitos que se colocam formalmente, seja através de documentos oficiais, seja através de práticas efetivamente desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul¹⁰.

Conforme já referido, o que está em jogo não é a verdade em si dos acontecimentos, mas o significado que cada sujeito dá aos acontecimentos que relata. Em outras palavras, não se pretende desvelar, descortinar uma verdade e sim investigar como cada sujeito pesquisado narra modos de ver sua trajetória de vida, como relembra diferentes etapas vividas, sobretudo as mais recentes. Assim, permite que se compreenda como está sendo constituído como estudante do PROEJA. Em especial, compreender como se dá esta relação entre sua trajetória e a prática de retornar aos estudos (VEIGA-NETO, 2006, p.88), almejando quem sabe uma carreira profissional melhor consolidada, buscando efetivamente uma vida com pleno exercício da cidadania. Igualmente permite investigar até que ponto suas expectativas em relação ao PROEJA vêm sendo correspondidas. Igualmente foram verificados textos relativos a políticas públicas de educação no que se refere ao *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*.

1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS

A idéia inicial era a de trabalhar *história de vida dos estudantes da EJA*. Tal opção havia surgido quando ainda era professor da rede municipal de São Leopoldo e, em especial quando supervisor. Costumava conversar com os estudantes, muitos deles sem o hábito de permanecer sentados por um período considerado muito grande, ou seja, por aproximadamente três horas e meia. Eles saíam da sala de aula para caminhar pela escola ou mesmo para conversar comigo na secretaria. Muitas

¹⁰ Posteriormente serão desdobradas maiores informações acerca da respectiva escola.

histórias foram ouvidas então. Neste mesmo período, já seduzido por suas histórias (que alguns deles chamavam de *causos*) foi lançado o livro “Professoras: histórias e discursos de um passado presente”, de Beatriz T. Daudt Fischer, professora do programa de pós-graduação da UNISINOS¹¹. A partir desta leitura, comecei a rascunhar o que chamei de “pré-projeto ou pré-proposta de tese”¹².

Já cursando doutorado, através da rede de ensino a qual pertencia pude realizar o curso de especialização em PROEJA (Curso de especialização em Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), promovido pelo Departamento de Estudos Básicos, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nessa ocasião conheci um grupo de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul, que integravam a comissão de implantação do PROEJA naquela instituição. Meus primeiros contatos com a instituição foram enquanto estudante do curso de Especialização, pois algumas disciplinas realizaram-se no Instituto.

Enquanto isso, nas aulas de doutorado/UNISINOS, entrava em contato com autores que, diante de minhas novas descobertas e reflexões, respondiam até certo ponto aos meus questionamentos. Na ocasião, encontrei, na apresentação do livro de Norbert Elias (1996), Renato Janine Ribeiro afirmando que a condição humana é uma lenta e prolongada construção do próprio homem. Para Ribeiro, essa é a ‘idéia chave, a tese’ do autor em seu livro. Relacionei imediatamente com a história da educação formal no Brasil, no sentido de ser uma constante construção ao longo dos tempos, de uma história pouco linear, com fatos isolados encaminhando diferentes políticas, atendendo a diferentes interesses. É preciso reconhecer que esta construção histórica foi uma caminhada de várias conquistas, esporádicas, mas significativas. É o que apresento, num primeiro momento, trazendo excertos de etapas históricas da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Profissionalizante. Quanto à formação do sujeito moderno e contemporâneo, procuro mostrar a evolução, não necessariamente linear, do sujeito em seus ideais e maneiras de objetivação e subjetivação através dos tempos.

¹¹ Instituição onde realizei minha formação anterior: graduação e mestrado.

¹² Participei da seleção para o doutorado e a autora da referida obra passou a ser minha orientadora.

Para melhor entender a constituição do sujeito contemporâneo a partir de contexto próximo e concreto, entrevistei estudantes interessados em participar da pesquisa, buscando encontrar em sua trajetória de vida significados para os objetivos descritos no início desta seção. Após a realização do trabalho de campo, refletindo acerca dos dados coletados, busquei “mapear” quem seriam os sujeitos que procuram pelo PROEJA, em determinado momento de sua vida (re-iniciando estudos no ano de 2007), no intento de uma retomada da escolarização. Nos primeiros passos da pesquisa, achava que encontraria muitas semelhanças com os sujeitos que os estudiosos Elias, Foucault, Giddens, Santos ou Bauman descrevem em seus textos, ou seja, sujeitos com desconforto, sentindo *um certo vazio que não se sabe o que pode ser*. Para alguns autores tudo isso faz parte da pós-modernidade ou da modernidade líquida. Para outros, tudo isso é fruto da globalização.

Cabe mencionar que o aspecto mais explorado no momento da abordagem analítica foi a resposta dos interlocutores acerca da necessidade de voltar a estudar. Além disso, a metodologia adotada permitiu em grande parte responder a questões desencadeadoras do estudo, tais como: a globalização modificou/modifica a vida profissional desses cidadãos trabalhadores? Que aspirações têm os sujeitos que procuram o PROEJA? Estão interessados em que espécie/estrutura de curso? Em que tipo de formação? Quais as expectativas com a conclusão do curso de PROEJA? Há alguma relação com a busca do exercício da cidadania, ainda que não de forma explícita?

Através destas, e de outras questões surgidas ao longo do processo investigativo, a pesquisa buscou abarcar os objetivos principais do projeto original, a saber: a) identificar quem são os sujeitos que procuram o PROEJA, suas histórias, necessidades e aspirações; b) analisar se as práticas que vem sendo desenvolvidas através do PROEJA na instituição a que correspondem aos propósitos dos estudantes e às metas da política do PROEJA.

Do ponto de vista da instituição de ensino foco desta pesquisa procurei, ao longo da investigação, compreender como está sendo processada a implantação dos propósitos do PROEJA. Além disso, busquei saber que tipo de formação os

estudantes recebem no curso técnico integrado de nível médio e quais efetivamente os propósitos de formação profissional frente ao mercado de trabalho.

Sob o ponto de vista das políticas públicas, o trabalho faz algumas incursões em torno do tema, relacionando o PROEJA no contexto mais amplo. Também são apresentados alguns dados acerca da efetivação desta política hoje em nosso estado e país: em termos quantitativos, apresenta-se a situação concreta atual do PROEJA no país e no Rio Grande do Sul.

1.3 OUTRAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO TEMA

Nos séculos XVII e XVIII o ensino técnico era somente para os homens livres, no início do XIX destinava-se para os órfãos vindos com a família real e aos abandonados nas Santas Casas de Misericórdia. No início do século XX foi criado para os pobres e os desvalidos da sorte. E hoje é criado um programa em âmbito nacional – o PROEJA – quem são os estudantes que integram esta proposta atual? No discurso oficial há pistas para responder este questionamento, porém, é intuito desta pesquisa verificar se tal discurso está em conformidade com práticas efetivas, a partir do depoimento dos próprios sujeitos envolvidos. Estariam eles atendendo a uma demanda da sociedade contemporânea? Talvez fosse o caso aqui de, sob inspiração em Michel Foucault (2004b), perguntar se haveriam formas de governo interferindo no ato de retorno de jovens e adultos aos bancos escolares. Na tentativa de responder e problematizar o governo da população, o referido autor nos diz que há dispositivos disciplinares que agem na microfísica do poder, chegando a agir no detalhe, em cada indivíduo constituinte da sociedade que é governamentalizada, pois a família, a economia e a população estão intimamente interligadas.

Acerca desse assunto, Deleuze faz uma leitura da objetivação por parte do governo sobre os homens, afirmando que tudo o que não é o ser, que é a norma, está fora dele, é o que ele chama de “Outro” (DELEUZE, 1988). Com isso, adquirimos uma identidade específica e, tendo em vista as relações de poder que

aparecem em todas os nossos contatos com os “outros”, há a subjetivação e tornamo-nos o que e como somos.

À primeira vista trata-se de trabalhadores-estudantes que na expectativa de incluírem-se naquilo que denominamos *cidadania*, procuram uma escola que lhes possibilite um mínimo de escolaridade – Ensino Médio – e de qualificação – Ensino Profissionalizante – PROEJA. Merece destacar que uma peculiaridade deste Programa é a integração entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Além disso, no momento atual, ou seja, com a globalização, há que se ter cada vez mais qualificação para se inserir ou se manter no mercado de trabalho, apresentando um diferencial em relação ao outro sujeito que é candidato a uma vaga de emprego. Sujeitos que procuram o PROEJA parecem estar buscando atender demandas pessoais e sociais (mudar para vida melhor, ser um sujeito de direitos, inserir-se no mercado de trabalho etc), chegando ao objetivo de conclusão de um curso técnico-profissionalizante. Para Giddens (2005), a globalização, ou o modelo de globalização social, político, econômico, ecológico, influencia diretamente em nosso modo de agir e tomar decisões, como por exemplo, o retorno aos estudos nas fases jovem e adulta.

A atitude de retorno à escola por parte de jovens e adultos serviria para minimizar os efeitos do modelo capitalista atual em que direciona para o desemprego, ao subemprego e destruição de economias de subsistência, qualificando-os cada vez mais, através das políticas educacionais para a formação profissional.

De acordo como *Documento Base do PROEJA*, esse programa nasceu com o objetivo de contribuir na construção da cidadania de jovens e adultos trabalhadores que estejam fora do mercado de trabalho, com baixa escolaridade e com pouca qualificação para exercer funções técnicas. Através desta proposta estaria se privilegiando não somente as disciplinas propedêuticas (ciências humanas, ciências exatas e da natureza e linguagens), mas sobretudo as da área humanas (sociologia, filosofia e psicologia), como igualmente as disciplinas da área técnica, própria para embasar os estudantes a desempenhar melhor suas futuras atividades laborais.

Conforme se sabe, o mercado de trabalho atual privilegia aqueles trabalhadores com maiores capacidades técnicas, uma vez que as prestações de serviços crescem a passos largos. Para as empresas contratantes é menos dispendioso do que ter o funcionário fixo, com todos os encargos sociais e trabalhistas. Trata-se de uma nova tendência mundial. Por outro lado, saber trabalhar em equipe já é uma realidade. A classe trabalhadora tem que se adequar às novas tendências do modelo produtivo denominado de toyotismo, que se privilegia das capacidades intelectuais dos funcionários, explorando-os em seu potencial cognitivo e manual; cada um dos empregados desempenha-se ao máximo em cada tarefa para garantir o emprego ou a empreitada. Essas tendências acarretam uma forte insegurança a cada um dos sujeitos na frente de trabalho, que procuram constante aperfeiçoamento, a fim de manterem-se no emprego que tem, ou inserirem-se noutra melhor.

Tendo presentes esses vários fatores apontados acima, é necessário haver articulação entre as expectativas de curso por parte dos estudantes-trabalhadores e o que lhes é oferecido pela proposta dos Institutos. Como já referido anteriormente, um destes centros é Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul, instituição freqüentada pelos sujeitos deste estudo, mais precisamente pertencentes ao “Curso Técnico em Processos Administrativos”, voltado para o comércio e para a prestação de serviços. Localizado na área metropolitana de Porto Alegre, mais precisamente no município de Sapucaia do Sul, região de grande importância econômica para o Estado, a referida instituição é referência entre a população por oferecer um ensino dito de qualidade, formando profissionais qualificados para o mercado de trabalho atual.

No capítulo a seguir, serão desdobradas algumas informações a fim de melhor contextualizar o referido campo empírico.

CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Neste capítulo trago alguns excertos da situação atual do PROEJA num contexto mais amplo e, em especial, dados da instituição objeto desta pesquisa, denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul. Tal instituição é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. É supervisionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. Dentre outras atribuições da SETEC, compete:

planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=799>. Acesso em 20 jan. 2010).

A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica no território brasileiro compreende os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas vinculadas a Universidades e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Anexo 1). Tais instituições estão distribuídas em todos os Estados Federados e no Distrito Federal. No ANEXO 2 está detalhada a localização e a distribuição de cada instituição, cada campi ou unidade. Já no ANEXO 3 aparecem quantificadas pelo mesmo critério. Como sinopse quantitativa da distribuição das instituições vinculadas a essa secretaria conta os 38 Institutos Federais, destes há 314 campi, sendo destes 117 estão em fase de implantação. Há dois Centros Federais de Educação Tecnológica¹³, com 14 Unidades Descentralizadas, sendo destes, quatro em fase de implantação. As escolas técnicas vinculadas a universidades são num total de 21 instituições. Existe, ainda, uma Universidade Tecnológica Federal, com 11 campi vinculados a ela, todos no estado do Paraná (para uma visualização mais geral e

¹³ Tais CEFETs preferiram não se reinstitucionalizar em Instituto Federal (IF).

sinóptico, ANEXO 4)¹⁴. A “meta do MEC é ter 354¹⁵ escolas técnicas federais em funcionamento no ano de 2010” (fonte: <<http://www.mec.gov.br>>, Acesso em 20 jan. 2010).

Em se tratando do Estado do Rio Grande do Sul, local desta pesquisa, conforme divulgação da Secretaria de Educação de Estado do RS, por meio da Superintendência de Educação Profissional do Estado do RS – SUEPRO, há 502¹⁶ instituições que oferecem o ensino técnico de nível médio. Destas, estão distribuídas da seguinte maneira, conforme a mantenedora:

- Municipais: 07 instituições¹⁷;
- Estaduais: 149 instituições¹⁸;
- Federais: 13 instituições¹⁹;
- Privadas: 336 instituições²⁰.

A seguir, direciono a análise ao Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

¹⁴ Estes dados estão disponíveis em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2010. Entretanto, no mesmo site, há dados diferentes, como 38 Institutos Federais; 25 escolas técnicas vinculadas a universidades e estão disponíveis em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27>. Acesso em 20 jan. 2010. Tal diferença numérica não diminui a credibilidade da página eletrônica do MEC, nem mesmo modifica substancialmente os dados para esse trabalho acadêmico, segundo meu ponto de vista.

¹⁵ No mesmo endereço eletrônico também é visto o número 366 como meta de escolas federais de educação profissional, científica e tecnológica para o ano de 2010.

¹⁶ Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educ_prof.jsp?ACAO=acao5>. Acesso em: 22 jan. 2010.

¹⁷ São 13 cursos técnicos oferecidos.

¹⁸ Tais escolas oferecem 234 cursos, sendo 154 no setor terciário, 38 no setor secundário e 32 no setor primário. Estão distribuídas em 107 municípios.

¹⁹ Até o final da expansão (segunda fase) previsto para até o final de 2010, estão em fase de construção ou de implantação mais 14 instituições, que somará 27. Mais adiante informo que há 21 instituições da rede federal com 49 cursos diferentes. Porém, segundo a SUEPRO-RS os números são diferentes.

²⁰ Há a oferta de 931 cursos de nível técnico.

2.1 PROEJA:

Em 2006 foram criadas turmas de educação de jovens e adultos nível médio integradas ao ensino profissionalizante a fim de minimizar a baixa escolaridade dos cidadãos brasileiros e formar técnicos de nível médio.

Com as primeiras turmas de PROEJA foram detectadas, pelas equipes das instituições e pela SETEC/MEC, que a evasão dos estudantes dos cursos desse programa nacional foi bastante grande e, no meu entender, preocupante. Com a expectativa de minimizar tal problema das referidas turmas, houve a iniciativa de criar uma contribuição mensal ao estudante carente, a fim de subsidiar parte de seus gastos. Por esse motivo, foi criada a *inserção contributiva*

a partir do ano de 2008, tendo em vista a contribuição para a permanência dos estudantes nos cursos PROEJA das escolas federais, a SETEC ampliou já descentralizando para atendimento ao estudante carente da educação profissional. Por meio de descentralização às escolas, todo o estudante carente dos cursos PROEJA passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material). No ano de 2008 foram descentralizados R\$4.815.700,00 para atendimento à 7.152 estudantes. (Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562>. Acesso em: 20 jan. 2010).

Segundo dados da SETEC, tal contribuição ajudou, de fato, para minimizar a evasão Nos cursos de PROEJA nos institutos federais. Na página oficial da SETEC não é mencionado que o estado do Rio Grande do Sul tenha recebido tal ajuda de custos para os estudantes, nem mesmo o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul, recebeu tal contribuição para também repassar aos estudantes. Contudo, em entrevista com os estudantes da primeira turma do PROEJA, apenas um deles mencionou que a contribuição ajuda bastante, mas que não é por esse motivo que continua estudando. Ela favorece sua permanência quando não precisa reservar tal quantia do orçamento

doméstico. Ele usa principalmente nas despesas de deslocamento e em material escolar.

Outro espaço criado a partir desse programa nacional é denominado *Diálogos PROEJA*, que “são encontros micro-regionais, realizados pelas instituições federais, voltados para equipe técnica, docentes e estudantes dos cursos de PROEJA.” Tais encontros surgiram a partir da “análise de dados levantados no projeto de Inserção Contributiva”. Os encontros foram de grande contribuição aos institutos e serão ampliados para os próximos anos. Eles “têm como objetivos”:

1. Facilitar, motivar e estimular a troca de experiências;
 2. Discutir e encaminhar propostas para superação dos desafios pedagógicos do PROEJA na micro-região;
 3. Apresentar e expor os trabalhos da especialização PROEJA;
 4. Apresentar e expor os trabalhos desenvolvidos no projeto PROEJA CAPES/SETEC;
 5. Integrar várias ações PROEJA realizadas nas instituições federais;
 6. Divulgar o PROEJA para estados, municípios e entidades interessadas;
 7. Viabilizar o encontro dos estudantes PROEJA da micro-região.
- (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569). Acesso em: 21 jan. 2010).

O Ministério da Educação, por meio da SETEC também proporciona a formação continuada de seus servidores: gestores, professores e funcionários. Tem ocorrido aumento de procura por parte de professores e gestores da rede federal de educação profissional e tecnológica, a fim de realizar o curso de Pós-Graduação *Lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Especialização PROEJA.

Os cursos de especialização em PROEJA tem três grandes objetivos:

- (a) formar profissionais especialistas da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, métodos, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA;
- (b) contribuir para implementação democrática, participativa e socialmente responsável de programas e projetos educacionais, bem como identificar na gestão democrática ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de estratégias, controle e organização do PROEJA;

(c) colaborar no desenvolvimento de currículos integrados de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA, reconhecendo a avaliação como dinâmica, contínua, dialógica e participativa e, ainda, como importante instrumento para compreensão do processo de ensino aprendizagem (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569>. Acesso em: 21 jan. 2010).

Após a promulgação do decreto que criou o PROEJA nas instituições federais que oferecem o ensino médio e técnico – institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IF), centros federais de educação e tecnologia (CEFET), escolas técnicas vinculadas a universidades (ET) e a universidade tecnológica federal (UTFPR) –, estas mobilizaram-se com o intuito de cumprir o dispositivo legal. No texto do decreto exige a oferta de no mínimo dez por cento de suas vagas sejam destinadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrado ao ensino técnico. Para a criação e implantação dos cursos, houve a formação de comissões internas.

As instituições federais de caráter técnico uniram-se a fim de buscar formação acerca da modalidade de educação de jovens e adultos, uma vez que os aspectos do ensino profissionalizante já possuíam. Algumas universidades federais – denominadas de universidade pólo – criaram cursos de formação de professores para esse fim, ou seja, para contribuir com docentes e gestores dessas instituições a oferecer tal possibilidade de ensino, à população, em um projeto amalgamado. Além disso, o governo federal disponibilizou um *Documento Base do PROEJA* (BRASIL, 2006) a fim de que os Institutos, os Centros e Escolas Técnicas pudessem ter um documento oficial para, a partir do mesmo, criar seus cursos.

No Rio Grande do Sul, os cursos de formação ficaram sob responsabilidade do “consórcio” coordenado pela Faculdade de Educação, da UFRGS; CEFET/RS, de Pelotas; CEFET de Bento Gonçalves e, Escola Técnica e Colégio de Aplicação da UFRGS” (FRANZOI; ARENHALDT; SANTOS, 2007, p. 19). As primeiras turmas de professores-estudantes foram criadas em julho de 2006 e contou com aulas de agosto até janeiro de 2007, com encontros semanais. O grupo de Porto Alegre reuniu-se na Faculdade de Educação da UFRGS, no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre (na época denominava-se Escola Técnica da UFRGS) e no IF-Sul-Sapucaia (antiga denominação: Unidade Descentralizada Sapucaia do Sul, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas). O seminário de defesa dos trabalhos de conclusão ocorreu em fins de maio e início de junho. Três turmas aconteceram simultaneamente: em Porto Alegre, em Bento Gonçalves e em Pelotas, tendo, respectivamente, 44, 44 e 45(41)²¹ estudantes matriculados e concluintes (FRANZOI, ARENHALDT, SANTOS, 2007, p. 20). Um dos principais desafios do curso, para os organizadores, foi a criação de um conjunto curricular “no qual os tempos de formação considerem o que acontece no subterrâneo, nos interstícios da escola, e assim trazer para a pauta e para a agenda da formação do professor do PROEJA aquilo que acontece e se tece nas dobras da escola” (*Ibidem*, p. 30) e, numa visão mais ampliada, “na vida da docência” (*Id.*), isto é, valorizando o que o professor-estudante sabe e, a partir desse saber, resignificá-lo na perspectiva de um currículo integrador entre o conhecimento propedêutico e o técnico-profissionalizante.

Nos anos seguintes outras universidades federais de outros estados candidataram-se para se tornar pólo do PROEJA e oferecer os cursos de Especialização em PROEJA, ou seja, a oferta desse curso também ampliou para quase todos os estados brasileiros. Hoje são “20 polos de especialização *lato sensu* organizados e implementados” pelos Institutos Federais (SANTOS, 2010, p. 126).

Outro programa que contribui para a formação de professores do PROEJA é o *Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA/CAPES/SETEC* que visa o desenvolvimento de pesquisas em instituições que ofereçam cursos *Strito sensu* e, cuja linha de pesquisa “Educação” seja incluído o PROEJA. Tal programa oferece bolsas de estudos aos estudantes nas modalidades de mestrado (até 24 meses) e doutorado (até 48 meses), cuja dissertação e tese, respectivamente, esteja relacionada ao PROEJA e que os estudantes, após a defesa façam o *feedback* à

²¹ Na terceira turma, a de Pelotas, iniciaram 45 estudantes de especialização, mas formaram-se apenas 41.

instituição pesquisada, ou seja, tais trabalhos contribuam para o desenvolvimento do programa à instituição pesquisada e às demais do país.

O *PROEJA FIC* é o *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental*. Foi lançado em abril de 2009 e visa

A - Formação continuada de profissionais para implantação dos cursos PROEJA FIC:

1) Docentes, profissionais da educação, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nas escolas municipais.

2) Docentes, profissionais da segurança pública, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nos estabelecimentos penais.

B - Implantação dos cursos PROEJA FIC.

C - Produção de material pedagógico para os cursos PROEJA FIC.

D - Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao PROEJA, considerando a realidade das escolas municipais ou, conforme o caso, da educação em estabelecimentos penais (Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569>. Acesso em: 21 jan. 2010).

Este programa é uma tentativa do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, de minimizar as defasagens de cidadãos com pouca escolaridade e que precisam qualificar-se para adquirir melhores chances de emprego ou melhorar de emprego e de renda. Trata-se de convênios de instituições escolares que oferecem o ensino fundamental. O projeto prevê a criação de turmas com no máximo trinta alunos cada. Tais cursos poderão incentivar que jovens e adultos do ensino fundamental o realizem para que aumentem a perspectiva de vida integral no mundo do trabalho formal, evitando, assim, que permaneçam ou ingressem na informalidade do trabalho e, portanto, sem os direitos trabalhistas de que defendo ser melhor para cada cidadão.

Para fazer parte desse programa PROEJA FIC, cada instituto interessado enviou projeto e, por meio da Portaria nº 194, de 03 de julho de 2009²², o projeto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, foi aceito na íntegra. Tal parecer significa que o IF-Sul está qualificado para implantar esse programa, conforme projeto enviado e aprovado.

Os programas e promoções do PROEJA apresentados acima acontecem a fim de que haja certa integração entre três eixos: o estudante, em sua formação para a vida; a instituição ligada a SETEC que ganha com a melhor qualificação dos educadores e que representada por eles em sua formação continuada; e as instituições de ensino superior por meio dos cursos de pós-graduação e que desenvolvam pesquisas *strito sensu* e *lato sensu*, financiadas pelas agências de fomento às pesquisas, como a CAPES.

No início desta pesquisa empírica, havia no Estado do Rio Grande do Sul apenas três instituições federais com os cursos criados, aprovados pelos dispositivos legais internos das próprias instituições federais e prontos para receber a primeira turma. Tais cursos localizavam-se na Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (hoje denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Alegrete), no CEFETRS, unidades de Pelotas e de Sapucaia do Sul (hoje IF-Sul-Pelotas e IF-Sul-Sapucaia) e no CEFETBG, unidade Bento Gonçalves (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves).

Além dos já citados, há oferta de PROEJA no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campi Bento Gonçalves-Polo Veranópolis, Sertão, Rio Grande e Porto Alegre; IF-Farroupilha, Campi São Vicente do Sul, Santo Augusto, Júlio de Castilhos, Santa Rosa, Panambi e São Borja; no IF-Sul, nos Campi Charqueadas, Passo Fundo e Camaquã. Há, ainda, nas Escolas Técnicas vinculadas a Universidades, como as instituições unidas à UF Santa Maria: Colégio Politécnico Federal de Santa Maria, Colégio Técnico Frederico Westphalen, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria; e à UF de Pelotas: Colégio Técnico Visconde da Graça.

²² Assinada pelo Secretário Substituto da SETEC, Sr. Getúlio Marques Ferreira.

De modo geral, pode-se dizer que há PROEJA por todo o território nacional, com formação de professores em quase todas as capitais do país. Algumas universidades federais encaminharam-se em realizar tal formação aos professores das instituições ligadas à SETEC. Além do mais, com a criação de novas unidades federais de educação tecnológica, há a possibilidade de surgimento de novos cursos de PROEJA no território nacional.

Na instituição que desenvolvi a empiria desse trabalho acadêmico, ou seja, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul²³, a oferta do PROEJA tem sido na categoria denominada *curso integral*, e significa que o ensino propedêutico e o ensino técnico-profissionalizante ocorrem no mesmo período letivo, com uma única matrícula para cada estudante. A legislação prevê número de aulas para cada etapa da escolarização, sendo que o aluno tem a obrigação de cursar todas as etapas oferecidas pela instituição, exceto quando liberado na forma da lei, isto é, por haver comprovação de estudos anteriores. No curso oferecido pela referida instituição são 2.400 horas de atividades e 240 horas de estágio.

Embora não esteja publicado no endereço eletrônico do MEC o número total de instituições que oferecem o PROEJA, fiz contato por correio eletrônico com o endereço disponibilizado ao público em geral com o intuito de saber quantas instituições brasileiras da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica oferecem o cursos no referido programa nacional. Em menos de 24 horas obtive as seguintes respostas: são 149 Campi que oferecem o PROEJA e destes, para o ano de 2010, há a disponibilidade de 3.276 vagas para estudantes novos (ANEXO 5). No Rio Grande do Sul existem 21 instituições de âmbito federal com oferta de 49 cursos técnicos neste programa (ANEXO 6).

A seguir trago à tona uma breve caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Campus Sapucaia do Sul.

²³ Anteriormente denominado de Centro Federal de Educação Tecnológica, Unidade Descentralizada Sapucaia do Sul – CEFET-RS, UNED Sapucaia do Sul.

2.2 – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE – CAMPUS SAPUCAIA DO SUL

Este estabelecimento é a primeira unidade de educação descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFETRS. Com a re-institucionalização da rede federal de educação tecnológica, no final do ano de 2008, essa unidade passou a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul. Foi fundado em fevereiro de 1996²⁴. Localiza-se na área urbana da cidade de Sapucaia do Sul, no centro industrial da Grande Porto Alegre/RS.

Possui uma completa infra-estrutura com laboratórios tecnológicos (informática, química, matemática e física, transformação de plásticos, reciclagem de plásticos, controle de qualidade, hidráulica e pneumática, metrologia e usinagens CNC e convencional), sala de desenho, sala de arte, setores de saúde, biblioteca, salas de aula, quadras de esporte, auditório, miniauditório, cantina, e áreas de convivência (Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=185). Além destes, há o pátio interno²⁵ e um amplo espaço entre a área construída e cerca que faz limite com a calçada externa. Neste espaço, há um pequeno lago com algumas aves em seu entorno, local que se observa ser bastante frequentado pelos estudantes, professores e funcionários nos intervalos de turnos, por ser agradável: possui várias árvores frondosas e bancos para sentar.

A modificação da instituição em instituto não foi somente na denominação. Os institutos federais passaram a receber maiores verbas do governo federal a fim de criar e manter cursos de terceiro grau, ou seja, de graduação, conforme as necessidades de cada localidade. A prioridade são os cursos de licenciatura e de engenharias, tendo em vista que há falta desses profissionais para ambas as áreas

²⁴ O lançamento da pedra fundamental da UNED – Sapucaia do Sul foi no ano de 1992. Porém, houve problemas com a construtora e as obras só finalizaram no ano de 1996, sendo inaugurado o prédio e o respectivo início do ano letivo em fevereiro (MEIRELES, 2007, p.89-90).

²⁵ Acerca de pátio interno, refiro-me àquele que se localiza entre os prédios, análogo a um jardim de inverno, porém amplo.

a fim de suprir a demanda nos dias atuais. Os novos institutos têm a oferta, também, de cursos pós-médio, médio integrado com o técnico, técnico concomitante e PROEJA. Podem oferecer como instituto, cursos de pós-graduação de nível *strito* e *lato sensu*.

Nos dias atuais, o Instituto oferece quatro cursos de nível técnico: Técnico em Gestão Cultural, Técnico em Informática, Técnico em Plástico e o já referido Técnico em Processos Administrativos. Os dois cursos superiores ofertados por esse Campi são: Gestão da Produção Industrial e o de Fabricação Mecânica. Até o momento não há a oferta de ensino de pós-graduação. A grande referência para a região é o Técnico em Plástico.

Tem sido ofertada aos estudantes de PROEJA dessa instituição a infraestrutura completa que a escola possui, isto é, cada instituição de ensino federal possui uma biblioteca equipada com material disponível ao uso por parte dos servidores, dos estudantes e da comunidade em geral, em que cada pessoa pode manusear os materiais antes de retirá-lo²⁶. As instituições fornecem, também, salas com computadores a fim de que os estudantes possam realizar estudos e pesquisas na rede de computadores. Há aulas de reforço de diversas disciplinas, com monitores disponíveis.

A instituição já possuía um curso de ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EMA – que veio ser substituída pelo PROEJA. Hoje, então, oferece aos estudantes de PROEJA o Curso Técnico de Nível Médio em Processos Administrativos Forma Integrada à Modalidade de EJA, com duração de três anos. Os pré-requisitos de ingresso são ter concluído o ensino fundamental e ter 18 anos completos. A forma de ingresso da turma que se está pesquisando foi através de sorteio público. No dia seis de dezembro de 2006 os 149 inscritos para o ingresso em 2007 compareceram no horário combinado a fim de acompanhar o sorteio das 35 vagas.

²⁶ Talvez seja interessante destacar que houve a retirada de 178 volumes de livros ao longo do ano de 2008 pelos estudantes do PROEJA, conforme informações fornecidas pela bibliotecária. Dado o volume de estudantes, o índice foi por ela avaliado como positivamente considerável.

Os objetivos do curso do PROEJA, conforme o sitio oficial da instituição, são

- atender à demanda pela elevação da escolaridade com profissionalização para Jovens e Adultos;
- aproximar campos educativos de EJA, Ensino Médio e educação Profissional;
- sintonizar com as necessidades de Sapucaia do Sul e região a fim de oferecer educação profissional para jovens e adultos que tenham concluído o ensino fundamental (Disponível em: <<http://www.cefetrs.edu.br/cursos.php>>²⁷. Acesso em: 18 ago. 2008).

O Curso Técnico de Nível Médio em Processos Administrativos Forma Integrada Modalidade de EJA, oferecido pela instituição, teve como origem uma pesquisa de campo onde foram apontados pelos participantes como Mecânica e Informática em primeiros lugares e, este foi escolhido pela comissão de implantação do PROEJA tendo em vista o material disponível na escola, bem como o corpo docente. Para os primeiros havia a necessidade de verbas especiais para a construção de laboratórios de que a escola não dispunha no momento. Apesar da proposta final ter sido escolhida em terceiro lugar naquela pesquisa, a aceitabilidade dos estudantes foi bastante grande, visto o número de inscritos. No Capítulo 6 verifica-se que a escolha teve frutos positivos, conforme a opinião dos estudantes que contribuíram com essa pesquisa.

Para encerrar esse breve anúncio do IF-Sul, Campus Sapucaia do Sul, o texto (que finaliza a apresentação da instituição) demonstra que a mesma tem a intenção de estar em consonância com a comunidade escolar e industrial:

Dadas as características diferenciadas dos cursos oferecidos por este Instituto Federal, acreditamos poder colaborar no desenvolvimento industrial, bem como contribuir para a promoção do desenvolvimento social e a formação integral do educando, consoante com o lema: **Educação para a vida. Profissionais para o mundo** (Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=9>).²⁸

²⁷ Tal página não existe mais, e também não está disponível no endereço eletrônico do IF-Sul, Sapucaia.

²⁸ Grifos no original.

PARTE II
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

CAPÍTULO 3 - TRÊS DIMENSÕES DE ENSINO: MÉDIO, EJA E TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE

*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára.*

(Arnaldo Brandão e Cazuza, 1998)

Este capítulo²⁹ faz referências à educação formal brasileira no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, ao Ensino Profissionalizante e ao Ensino Médio. O principal objetivo é refletir acerca das políticas públicas federais no tocante ao *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Para tal promovo uma discussão histórica, a partir da década de 1930, no contexto nacional, os três assuntos que constituem o foco da presente pesquisa.

Cabe ressaltar que cada uma das partes do trabalho é uma representação formal. A separação em seções é uma convenção dessa forma de registro. Porém, a produção textual é uma criação própria, apesar de que tenho, no ato de escrever, os dados elencados a partir de pesquisa bibliográfica. Tento, com todo esse arcabouço de informações, conversar com cada um dos autores estudados. Para isso, faço escolhas, e essas trilham na direção de traduzir metodologicamente como vejo cada um dos assuntos tratados. Ao fazer essas escolhas, procuro trazer, através dos meus olhares, as concepções de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e, como essas três modalidades de ensino interagem entre si e se dão historicamente, chegando na criação e consolidação do PROEJA, primeiro exclusivo às instituições federais e, posteriormente, oferecidos pelos estados federados e pelos municípios.

Para tornar o texto mais formal, procurei seguir uma lógica sequencial, dividindo-o em três partes: Na primeira apresento um histórico da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro e algumas interfaces com políticas internacionais. Na segunda, trato da Educação Profissional no Brasil e

²⁹ Parte deste texto integra o artigo de SIQUEIRA; FISCHER (2007).

tangencialmente o Ensino Médio; na terceira e última seção, analiso o PROEJA, Programa criado pelo Decreto nº 5.478, em 2005, a partir da necessidade de oferecer ao mercado industrial, comercial e rural, trabalhadores melhor qualificados. É uma tentativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação – MEC, representado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, em minimizar o baixo grau de escolaridade de milhões de brasileiros.

3.1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para que essa seção possa ser didaticamente melhor apresentada, faço um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para tal, divido-a em dois períodos históricos: a) Década de 1930 até o ano de 1990; e b) De 1990 até os dias atuais. Porém, deter-me-ei mais detalhadamente nesta última parte, que é o foco deste estudo.

A) DÉCADA DE 1930 ATÉ O ANO DE 1990

No início da década de 1930 foi lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Foi um manifesto realizado por educadores da época que queriam promover uma escola pública, laica e para todos, além de, igualmente, acontecer um embate político entre religiosos e não religiosos. Muitas das idéias apresentadas no *Manifesto* tiveram gênese em discussões ocorridas ao longo da década anterior, sendo incorporadas nas legislações das décadas de 1930 e 1940.

A constituição de 1934 reafirmou a educação como sendo um “direito de todos e dever do Estado” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110), com o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória. Foi a mesma ideia da carta magna imperial de 1824. O que chama a atenção é que “esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (*id.*). O desejo de educadores e população analfabeta demorou treze anos após a Constituição Federal e dezessete

do *Manifesto* para ser posto em prática, pois a “primeira iniciativa pública, visando especificamente ao atendimento do segmento adulto da população, deu-se em 1947, com o lançamento da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, por iniciativa do Ministro da Educação e Saúde” (SOARES, 1996, p. 1). Essa campanha teve a “coordenação do Serviço de Educação de Adultos [e] se estendeu até fins da década de 1950” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110). A campanha nacional foi deflagrada quando ocorreu o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nos olhos de hoje, entende-se que “o analfabeto, por sua vez, era visto de maneira preconceituosa, chegando-se a atribuir a causa da ignorância, da pobreza, da falta de higiene e da escassa produtividade à sua existência” (SOARES, 1996, p. 2). Eram considerados os motivos de estagnação e do não crescimento nacionais.

Em caráter internacional, em 1949 ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Na visão de Gadotti (1995, p. 30) “a educação de adultos foi concebida como uma espécie de educação moral. A escola não havia conseguido evitar a barbárie da guerra. Ela não havia dado conta de formar o homem para a paz”. Por esse motivo sugeria a educação continuada para jovens e adultos, “mesmo depois da escola” (*id.*). O que se percebe é que a conferência referia-se ao adulto alfabetizado e não a grande massa de cidadãos fora da escola como havíamos naquele momento da história brasileira. O que o autor parece dizer é que a Conferência foi direcionada muito fortemente para o crescimento dos países europeus, devastados pela 2ª Guerra Mundial. É dessa época, também, a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Eram os entendimentos da época, atuais inclusive em nossos dias, e cada vez mais necessários.

A comissão representada por delegados, no final do referido evento, fez cinco recomendações:

- que os conteúdos da Educação de Adultos estivesse de acordo com as suas especificidades e funcionalidades;
- que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos;
- que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos;

- que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente;
- que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos;
- que se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.

Os delegados acordaram sobre a continuidade da Conferência em razão das premências da educação de adultos em termos mundiais (AÇÃO EDUCATIVA. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=articulo&id=386%3Ahistorico-da-confiteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: 20 jan. 2010).

De maneira paralela à Campanha de Adultos, duas outras campanhas de vida curta e de pouco expressão também foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, “uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” (HADDAD e DIPIERRO, *Op. cit.*, p. 111).

Em 1958 ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. O espaço promoveu “uma nova forma do pensar pedagógico com adultos”. Esse seminário teve como participante o educador pernambucano Paulo Freire³⁰, que assumiu a nível nacional uma grande campanha de alfabetização de adultos.

Os esforços governamentais desprendidos contra o analfabetismo, ocorridos nas décadas de 1940 e 1950, foram compensados com os números apresentados pelo censo para pessoas acima de cinco anos analfabetas, chegando a 46,7% no ano de 1960. Esses índices, embora sendo oficiais, demonstram que vale a pena

³⁰ Paulo Reglus Neves Freire (Paulo Freire) nasceu em Recife em 19 de setembro de 1921 e morreu em São Paulo em 2 de maio de 1997. É conhecido como educador por ter desenvolvido um método de alfabetização em que o cotidiano do estudante fosse valorizado. O método de alfabetização de adultos invadiu fronteiras e é conhecido em inúmeros países. Foi exilado e, durante esse período conheceu várias realidades de pobreza associadas a não-alfabetização de adultos, semelhantes a do Brasil. Em seu retorno do exílio, na década de 1980, trabalhou na PUC-SP e foi secretário de Educação do Estado de São Paulo. Escreveu diversos livros, dos quais destaque “*Pedagogia da Indignação*”, “*Pedagogia do Oprimido*”, “*Pedagogia da Autonomia*”, “*À sombra da mangueira*”, entre outros.

investir na população, sobretudo com adultos, porque em menos de 50 anos, o Brasil modificou consideravelmente o índice de analfabetismo³¹.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, criou o Curso Madureza, que consistia em cursos para jovens e adultos nos níveis ginásial e colegial – *Madureza Ginásial* e *Madureza Colegial* – certificando-os no final do mesmo, através de um exame. Tinha um grande empecilho para muitos dos estudantes que o procuravam, pois precisavam de “um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo” (MENEZES; SANTOS, 2002a). Essa exigência temporal foi abolida pelo Decreto-Lei nº 709/69, “porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para estas pessoas somente o exame interessava” (*Id.*).³²

Em 1963 foi realizada a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, na cidade de Montreal – Canadá. Nessa, “aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como *educação permanente*, e, de outro lado, a *educação de base ou comunitária*” (GADOTTI, 1995, p. 30).

O principal resultado desta segunda Conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos (AÇÃO EDUCATIVA. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em:

<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: 20 jan. 2010).

³¹ Os índices de analfabetismo da época eram alarmantes, se olharmos com lentes atuais. Houve um avanço bastante grande nesse campo educacional, porque “o censo de 1920 [...] indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD e DI PIERRO, *Op. cit.*, p. 110).

³² “Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da tevê brasileira que contou com uma rede de telepostos em vários municípios paulistas, com a finalidade de atender às necessidades da massa de indivíduos marginalizados da rede escolar, utilizando para tanto os recursos propiciados pelo rádio e televisão. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo” (*Id.*).

O *Movimento de Educação de Base* era muito difundido no Brasil nesse período de nossa história e refere-se a educação à população menos favorecida com recursos e, além disso, à educação de jovens e adultos. Nos dias atuais, menos difundido que naquela época, ainda é realizada pela igreja católica em comunidades distantes dos grandes centros, principalmente nas regiões norte (Estados de Amazonas e de Roraima), nordeste (Estados de Piauí, Maranhão, Ceará) e sudeste (Minas Gerais – noroeste).

Com o golpe militar, em 1964, todas as iniciativas de educação popular e o movimento de educação de base – MEB – foram suprimidas. O governo federal criou a *Cruzada do ABC* (Ação Básica Cristã) e, no final da década, o MOBREAL – *Movimento Brasileiro de Alfabetização*. Esse último tinha como finalidade alfabetizar a população das periferias urbanas e a rural, bem como servir de fonte de informações, de “subversivos”, ao regime instalado. Tinha financiamento próprio, não necessitando de verbas governamentais. Cada empresa poderia descontar 1% do Imposto de Renda devido em prol do Movimento e estava destinado 24% da renda líquida da Loteria Esportiva (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 114).

No Brasil, com o intuito de minimizar os problemas educacionais, o governo federal lançou, no ano de 1970, o Projeto Minerva, que consistia em aulas transmitidas por televisão e por rádios educativas, concedido pelas seguintes instituições:

Ministério da Educação, Fundação Padre Anchieta e Fundação Padre Landell de Moura, com base na Lei 5692/71, com ênfase na educação de adultos. O Projeto Minerva foi transmitido, em rede nacional, por várias emissoras de rádio e de televisão, visando a preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta (MENEZES; SANTOS, 2002b).

Para a época tal modelo educacional era destinado para a educação “de massa por meio de métodos e instrumentos não convencionais de ensino” (*Id.*). De modo que o conhecimento formal poderia chegar à população analfabeta de várias maneiras.

Tal metodologia era possível tendo em vista que em 1969, como já referi acima, foi dispensada a presença dos estudantes das classes, promovendo, assim, maior liberdade aos interessados em realizar os exames finais. E ainda,

Ele foi implementado como uma solução a curto prazo aos problemas do desenvolvimento do país, que tinha como cenário um período de crescimento econômico onde o pressuposto da educação era o de preparação de mão de obra. O Projeto Minerva foi mantido até o início dos anos 80, apesar das severas críticas e do baixo índice de aprovação - 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma (MENEZES; SANTOS, 2002b).

No início da década de 1970, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692/71. Em se tratando da legislação nacional, observo que foi a primeira vez que há incentivo para além da alfabetização, ou seja, a partir da LDB as séries iniciais e as finais do ensino fundamental foram privilegiadas e a “educação de adultos adquiriu estatuto próprio em termos legais” (HADDAD, 1992, p.4). Foram avanços muito significativos para aqueles e aquelas que não haviam concluído os estudos fundamentais. Instituiu, também, os exames supletivos, obrigando estados federados a promover um exame anual a fim de certificar o ensino fundamental e o médio.³³ A partir desse período, formaram-se turmas a fim de preparar os estudantes para a realização dos exames de supletivo, substituindo os anteriores.

Possivelmente a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida em 1972 em Tóquio influenciou a efetivação (não o texto básico) da LDB/71, pois a educação de adultos “voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação” (GADOTTI, 1995, p. 30). Ampliando essa visão,

O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (AÇÃO EDUCATIVA. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em:

³³ O estudante para realizar as provas do Ensino Fundamental tinha que ter 18 anos e as do Médio, 24 anos na data da inscrição para os exames.

<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: 20 jan. 2010).

No ano de 1985 o MOBRAL estava desgastado enquanto instituição federal, uma vez que lembrava a ditadura militar. Por decreto do primeiro presidente após a retomada do poder pelos civis – José Sarney –, foi substituída pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, que tinha como principais metas fortalecer os estados federados e os municípios a fim de que assumissem sozinhos o supletivo de primeiro e segundo graus.

Em âmbito internacional, nesse mesmo ano, ocorreu a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, na cidade de Paris – França, que se caracterizou pela pluralidade de conceitos. Teve como temática principal “*Aprender é a chave do mundo*”. Dentre os assuntos abordados, destacou-se a “educação técnica”. Teve a participação de

841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs. Esse encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade (AÇÃO EDUCATIVA. OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: 20 jan. 2010).

B) DE 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS

O sistema educacional brasileiro, no início dos anos 1990, especificamente no ensino para adultos, desenvolvia-se com a obrigatoriedade por parte dos governos estaduais em promover provas de suplência àqueles estudantes que não tiveram a oportunidade de estudar e completar seus estudos básicos, Ensino Fundamental e

Médio oficiais/formais. Isso foi uma conquista dos estudantes estabelecida pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Apesar do avanço, as escolas que promoviam esses estudos de maneira propedêutica, visavam apenas a aprovação do maior número de estudantes nas referidas provas das Secretarias Estaduais de Educação, ou seja, as escolas formavam turmas, mas não possuíam autonomia quanto a certificação de seus alunos. Este cenário permaneceu até meados da década de 1990 e modificou com a criação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para entender os acontecimentos, apresento uma reflexão acerca das influências dos organismos internacionais. A Organização das Nações Unidas declarou 1990 como o *Ano Internacional da Alfabetização* e promoveu um encontro mundial, a Conferência de “*Educação para Todos*”, em Jomtien, na Tailândia (para esse estudo, enfoco, preferencialmente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos). A referida Conferência *Education For All*, foi

financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 56-57).

Naquela ocasião, o Brasil comprometeu-se com os organismos internacionais financiadores em diminuir a taxa de analfabetismo em seu território, num período de dez anos. Esse compromisso é devido ao fato de que, dentre os participantes da Conferência, estávamos configurados entre os nove países mais populosos, mais pobres e com maior taxa de analfabetismo na população com mais de 15 anos de idade. Dividíamos o triste “espaço” com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nicarágua e Paquistão.

A partir dessa conferência houve uma articulação, com seminários promovidos pelo governo de Fernando Collor de Mello (1992-1994) e realizados nas

universidades, sobretudo as públicas, e em algumas Organizações Não-Governamentais – ONGs – com histórico de militância na Educação Popular. As reuniões tiveram a finalidade de levantar propostas aos problemas apresentados na conferência mundial e seguir as metas relativas à educação, com o intuito de minimizar os *déficits* educacionais da população. Apesar desses significativos acontecimentos, um dos primeiros atos desse presidente foi o encerramento das atividades da Fundação EDUCAR.³⁴ Com o intuito de criar outro dispositivo oficial para substituir o extinto, o presidente prometeu lançar um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. Não teve ações significativas, ou melhor, não passou de meras intenções.

O presidente Itamar Franco, vice de Collor, e seu sucessor após renúncia, ao assumir o cargo de Presidente da República, extinguiu o PNAC. Antes de passar o cargo para o próximo Presidente eleito, fixou metas através do Plano Decenal de Educação³⁵ a fim de promover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Exigência assumida pelos representantes brasileiros quando o país credenciou-se para receber financiamentos na área de educação, após a Conferência de Educação para Todos.

No Congresso Federal houve vários movimentos para promover a reforma da educação, mas foi no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994–1998), que as reformas efetivamente ocorreram. Quando FHC assumiu o poder, trazia as marcas do conservadorismo, pois foi eleito pela ala mais à direita dos políticos brasileiros. O Brasil continuou com uma política neoliberal, em que o Estado devia ser mínimo e, conseqüentemente, manifesta essa prática através do que Corsetti (2004, p. 63) expressa como “a diminuição da intervenção do Estado na

³⁴ “A Fundação Educar foi criada em 1985 e, diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério da Educação. A Fundação, ao contrário do Mobral que desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política teve curta duração, pois em 1990 – Ano Internacional da Alfabetização – em lugar de se tomar a alfabetização como prioridade, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções. Tem-se, a partir de então, a ausência do Governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil” (SOARES, 2003).

³⁵ A partir das determinações do acordo internacional firmado pelo Brasil, em Jomtiem, o Estado comprometeu-se em gerar o *Plano Decenal da Educação para Todos*.

economia, a adoção de políticas sociais de caráter compensatório e o abandono das práticas de bem-estar social”. Tal tendência já vinha sendo desenvolvida a partir do governo de Fernando Collor de Mello. É importante salientar que, em âmbito internacional, tais mudanças também se encontravam em pleno desenvolvimento, porém haviam iniciado há mais tempo. Há uma efervescência internacional acerca do grupo neoliberal e os “simpatizantes” da chamada *Terceira Via*.

Os “acordos” em Jomtien começaram a ser colocados em prática, pois já em 1995, como afirmam Redin e Moraes (2001, p. 33), apenas às oito séries do Ensino Fundamental³⁶ “houve um incentivo fantástico ao Livro Texto ou Livro Didático para as escolas de todo o país. Houve também o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] e, concomitantemente, das Diretrizes Curriculares Nacionais”. Iniciava, assim, a reforma educacional sob o ponto de vista curricular em todo o país, unificando, de maneira sutil, os conteúdos de cada série desde o Ensino Fundamental, passando pelo Médio e chegando ao Superior.

A partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN houve uma série de publicações acerca de sua validação e aplicabilidade em todo o território nacional. A tendência de ter um documento dessa abrangência é a de uniformizar propostas curriculares para o país, o que considero não ser positivo, uma vez que se perde a especificidade de cada região. Entre as críticas, a que mais chama a atenção é a apontada por Moreira (1996, p. 13) quando afirma que os PCN são justificáveis quando visam

à construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir, das salas de aula, os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

Ou seja, a não valorização dos saberes locais em detrimento da homogeneização dos saberes nacionais, a partir do que um pequeno grupo de

³⁶ Na época o ensino fundamental tinha oito séries. Hoje a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

pessoas, porém estudiosos no assunto, que resolvem o que deve e o que não deve ser ensinado nas escolas.

Apesar dos debates em todo o território nacional por educadores ilustres e influentes, os políticos cerraram-se em seus gabinetes e desconsideraram algumas das propostas levantadas para melhorar a educação nacional. Assim, em 20 de dezembro de 1996 foram promulgadas as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, que, para uns, foi uma lei conservadora e para outros pesquisadores um avanço nacional.

Para os propósitos desse texto acadêmico o importante a considerar é que, em relação ao ensino de adultos, houve mudanças consideráveis. O que se denominava Ensino Supletivo, passou a categoria de modalidade: a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, conforme já fiz referência em estudo anterior, a metodologia é “diferenciada daquela modalidade ofertada pelas escolas até antes da promulgação da LDBEN/96” (SIQUEIRA, 2006, p. 62), uma vez que se valoriza o saber do estudante, aquele que possui antes mesmo de chegar na escola e em suas relações sociais, os denominados “saberes populares” (SIQUEIRA, 2004, p. 33) e não apenas o escolar e o acadêmico.³⁷

A partir da nova LDB há um período que se pode considerar fértil. Houve a criação de vários movimentos e programas a fim de minimizar o problema do elevado índice de analfabetismo no país. Dentre eles o Programa de Alfabetização Solidária – PAS – foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República. Era responsável por desenvolver ações sociais de combate à pobreza. O método usado foi a alfabetização em cinco meses, preferencialmente aos jovens.

Ao mesmo tempo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – criado em 1997 e operacionalizado somente no ano seguinte, foi o responsável por uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural.

³⁷ Com isso não desprestígio a importância dos saberes escolares e acadêmicos, porém ênfase que eles não são os únicos a entrar na escola.

Já o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR – coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, financiado pelo Fundo de Amparo do Trabalhador – FAT, incentivou iniciativas articuladas com a escolarização de trabalhadores jovens e adultos do campo e da cidade, bem como cursos em habilidades básicas. Empresas privadas que promoviam o treinamento de seus funcionários, com dinheiro doado pelo setor público. Outra iniciativa destinada às empresas privadas com verba pública foi o Programa de Educação para a Competitividade – PROEDUC. Tais programas estão contidos dentro de uma lógica neoliberal em que o Estado terceiriza suas ações (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 116-117).

Além disso, nesse mesmo ano, iniciam discussões a fim de ser elaborado o Plano Nacional de Educação – PNE. Entretanto, a década chega ao final e o mesmo não é votado pelo Congresso Nacional.

No âmbito internacional, ocorre a “V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos” – V CONFITEA – em Hamburgo – Alemanha. Este evento foi promovido pela UNESCO, com apoio das instituições do Sistema Nações Unidas – FAO, OIT, OMS, FNUAP, PNUD e UNICEF – União Européia, OCDE e do Banco Mundial. Suas declarações valorizam o direito à educação de adultos, sendo a “chave para o século XXI” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 19).

A alfabetização foi concebida como “o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo” (*Ibidem*, p. 23). Incluindo, por exemplo, o entendimento de sala de aula como um espaço dinâmico, não preso a quatro paredes onde é promovida “a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada para toda a vida” (*Id.*). Para contribuir com essa discussão, no entender de Sales (2003, p. 330), a V CONFITEA produziu um “conceito de EJA que aponta para a construção de um novo paradigma baseado na educação continuada de pessoas jovens e adultas”. Linha de pensamento muito parecido com os das I e II Conferências Internacionais de Adultos: educação continuada e após a escolarização. As conferências reforçam as necessidades de escolarização e atualização constante, já desde 1949.

Essa conferência teve com tema principal a

aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade, [...] contou com a participação de mais de 170 estados membros, 500 ONGs e cerca de 1300 participantes. Foi uma conferência onde a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação: através da liderança do ICAE [Conselho Internacional de Educação de Adultos] e alianças com governos progressivos, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres (REPEM E GEO), mesmo que sem direito a voto (Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: 20 jan. 2010).

Em se tratando de políticas públicas educacionais, as mesmas são “pautadas nos princípios da participação e da integração, visando facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo” (SALES, 2003, p. 330). Tais princípios se colocados em prática, poderão contribuir para que as pessoas jovens e adultas venham a se constituir cidadãos ativos, de direitos e deveres, na sociedade contemporânea.

Outra Conferência Mundial de Educação ocorreu em Dakar – Senegal, no ano de 2000. Teve como finalidade, além da avaliação dos dez anos anteriores, apontar medidas educativas para os próximos 15 anos, ou seja, até 2015. Como metas para a Educação de Jovens e Adultos, o documento de Dakar reza que os governos devem:³⁸

- 1) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- 2) alcançar uma melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especificamente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos (DAKAR, 2000).

Para que o Brasil se adequasse às exigências das agências internacionais, colocou em prática o Plano Nacional de Educação – PNE, cujas discussões iniciaram-se em 1997, sendo sancionado em 09 de janeiro de 2001. Contribuem para essa discussão as análises de Redin e Moraes (2001, p. 41-42) acerca da ideia

³⁸ O termo “devem” é uma imposição orçamentária. Quem cumprir recebe volumosos empréstimos.

central do PNE o qual, segundo os autores, “baseia na necessidade de superar a desigualdade e a exclusão que caracterizam a nossa sociedade”. Essas ideias já haviam sido apontadas nas discussões em 1990, em Jomtien, contudo não foram postas em prática, ou seja, não passaram para o campo da ação.

Acerca da Educação de Jovens e Adultos, o documento aponta três grandes desafios, os quais estão em sintonia com a Declaração de Educação para Todos (1990) e com a Declaração de Hamburgo (1997):

- 1) erradicação do analfabetismo (obrigações do poder público e convocação da sociedade civil para uma ampla mobilização);
- 2) treinamento de imensos contingentes de jovens e adultos para inserção imediata no trabalho;
- 3) criar oportunidades de educação ao longo da vida, ou educação permanente (DAKAR, 2000).

Nos anos seguintes a população brasileira foi convocada pelos governos federal e de cada um dos estados federados, para contribuir na erradicação do analfabetismo, através de políticas de incentivos aos alfabetizadores “quase” voluntários, ou seja, com remunerações irrisórias. Foi o Programa *Brasil Alfabetizado*, do governo federal e o *Rio Grande Alfabetizado*, do governo do estado do Rio Grande do Sul, os quais forneciam uma “ajuda de custos” aos “voluntários”³⁹. Tais programas revelam políticas neoliberais sendo imersas na educação, em que o Estado desloca para a iniciativa privada seus deveres, aqui elencado como direito ao letramento.

Adentrando o século XXI, em 2003, no primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2002–2006), o Ministério da Educação “elege como uma de suas prioridades a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que engloba todos os níveis da educação básica” (AÇÃO EDUCATIVA, 2005, p. 23-24). Esse fundo vai diminuir a diferença entre os níveis de educação – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – e tem como principal objetivo erradicar o

³⁹ Como voluntário poderia ser qualquer cidadão brasileiro letrado que se dispusesse a contribuir, ou seja, alfabetizar seus vizinhos, pois o mesmo era responsável por formar o grupo de alfabetizandos. Não é uma prática nova utilizada pelos dirigentes da educação, uma vez que já foi utilizada nas campanhas nacionais de alfabetização das décadas de 1940, 1950 e 1960.

analfabetismo em dez anos. Até o ano de 2006, o Brasil foi regido pelo FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental – que englobou apenas as oito séries do Ensino Fundamental, ou seja, estudantes na faixa etária dos sete aos 14 anos de idade. Atualmente é o FUNDEB – Fundo da Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – que financia a educação básica no Brasil.

Em 2005, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL – lança um documento que contribui para que os países da América Latina e do Caribe possam investir melhor na educação e na gestão escolar. Dentre as quatro metas que estão em sintonia com as declarações de Jomtien, de Hamburgo e de Dakar, destaco a “erradicação do analfabetismo adulto” (p. 30). A quarta meta da CEPAL sugerida aos países da América Latina e do Caribe é: “*Erradicar el analfabetismo adulto*, vale decir, alfabetizar al total de la población de 15 y más años de edad actualmente analfabeta y aquella que se encuentre en esa condición hasta el año 2015” (*Id.*). Em outras palavras, a CEPAL e a UNESCO estão consolidando o condicionamento dos investimentos recebidos pelos países da referida região, à gestão escolar. Esses países recebem os recursos financeiros para outras áreas, na dependência de que invistam substancialmente em educação.

A fim de cumprir com as metas estipuladas, como, por exemplo a citada acima, houve uma tentativa de minimizar a defasagem de escolaridade: em 2005 o governo brasileiro sancionou um decreto que todas as escolas técnicas federais oferecessem, para o ano seguinte, turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos profissionalizantes. Trata-se de mais uma das recomendações da V CONFITEA (1997) e da Conferência de Dakar (2000) no que tange a qualificação dos estudantes. É uma tentativa de unir a EJA com o Ensino Técnico Profissionalizante à Educação Básica (Ensino Médio e Fundamental). Três dimensões da educação brasileira que pouco conversavam entre si, mas que tentam reparar defasagens históricas neste país.⁴⁰

⁴⁰ Há no Brasil, apesar de existirem campanhas educacionais para adultos desde os anos de 1930, cerca de “40 milhões de jovens e adultos brasileiros sem formação, sujeitos marginais do sistema, tais como, negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens,

Uma análise política da Educação de Jovens e Adultos é feita por Haddad (2009, p. 361) “o movimento EJA⁴¹ no Governo Lula aproxima-se do governo federal, acompanhando o movimento já ocorrido em outros municípios e espaços onde governos progressistas assumiram o poder”. O autor expõe a origem do movimento EJA: “nascido das experiências de educação popular nas décadas de 1960 e 1970 como oposição ao regime militar”, e, nos dias atuais, “o movimento EJA ganhou relevância na luta institucional pelo reconhecimento da escolarização de jovens e adultos como um direito humano fundamental na nova Constituição Federal⁴² e na nova LDB⁴³.” Compara os dois últimos governos presidenciais: “No Governo Fernando Henrique Cardoso, o movimento foi empurrado para uma postura crítica e de oposição; agora, no Governo Lula, identifica-o como um parceiro e por ele é reconhecido como interlocutor” (*Ibidem*, p. 361-362). Há uma abertura maior para a modalidade, inclusive incentivou a criação e a consolidação de fóruns EJA e criou uma página na *web*⁴⁴ a fim de que os fóruns regionais pudessem se manifestar através de debates, críticas e sugestões.

Um evento recente, mas que ainda terá maiores repercussões em termos de educação brasileira e mundial, foi a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFITEA⁴⁵ – que ocorreu nos dias 01 a 04 de dezembro de 2009, na cidade de Belém, Estado do Pará – Brasil. Teve como tema principal “*Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*”. Proporcionou “uma importante plataforma de diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e de educação não formal em âmbito global”. Teve a participação de “países-membros da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências de cooperação bi e multilateral, representantes da sociedade civil

idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais, necessitados de serem cidadãos” (SILVA, ESLABÃO e DALL’IGNA, 2007, p. 78). Para esses sujeitos é que existe a Educação de Jovens e Adultos, e esta “necessita ser pensada” conforme o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, no Parecer CNE nº 11/2000, que regulamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, “como um modelo pedagógico a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 38).

⁴¹ Por ser um dos representantes dos movimentos sociais, o autor chama de movimento o que a LDB elevou a uma categoria de modalidade.

⁴² De 1988.

⁴³ De 1996.

⁴⁴ www.forumeja.org.br

⁴⁵ Na página oficial da UNESCO, a sigla do evento está apresentada com uma sílaba a mais: CONFINTEA, bem como o endereço eletrônico da Ação Educativa, Observatório de Educação.

e estudantes de instituições de pesquisa e do setor privado” (UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/confintea-vi/objectives/>>. Acesso em: 28 jan. 2010).

Os objetivos desse encontro mundial foram:

- Impulsionar o reconhecimento da educação e aprendizagem de adultos como elemento importante e fator que contribui com a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização constitui alicerce;
- Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem de adultos para a realização das atuais agendas internacionais de desenvolvimento e de educação: Educação para Todos (EPT), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), a Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE), e Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS); e
- Renovar o compromisso e o momento político e desenvolver os instrumentos para sua implementação visando passar da retórica à ação. (Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/confintea-vi/objectives/>>. Acesso em: 28 jan. 2010).

Os objetivos apontados para o encontro dessa última Conferência Internacional de Educação de Adultos marcaram o cenário educacional mundial uma vez que, em minha opinião, poucos avanços significativos foram conseguidos em relação a última CONFITEA. Não se pode negar que em alguns aspectos se caminhou bastante, como, por exemplo, na educação da América Latina.

As conclusões a que chegaram foram de fortalecer, sobretudo, as diretrizes tomadas em Hamburgo, em 1997. A pesquisadora brasileira Maria Clara Di Pierro, avalia a VI CONFITEA, em entrevista realizada para a ONG Ação Educativa:

fica muito claro uma certa dicotomia do campo: de um lado, Europa e Estados Unidos, eventualmente Coréia e Japão, em que Educação ao longo da vida é fundamentalmente formação permanente de recursos humanos para o mercado de trabalho. A leitura deles é muito focada nisso e muito marginalmente há acolhida dos imigrantes. O tema das migrações não ganhou a expressão devida, pela importância dos últimos anos. O outro pólo é a África, para a qual educação ao longo da vida é fundamentalmente alfabetização, pois afinal é a base de tudo. O tema da África e do Sudeste e Sul asiático, e da América Latina, ainda é muito presente a alfabetização (DI PIERRO, 2009, s/p.).

Segundo a pesquisadora, há que se avançar em alguns pontos, tais como:

Com essa dicotomia no campo fica difícil consolidar um conceito de educação ao longo da vida tal como formulado em Hamburgo e reafirmado no marco de ação em Belém, em função da heterogeneidade do próprio campo das práticas nos diferentes países. Além disso, apesar de a declaração de Belém pensar a educação como um processo, para superar essas visões dicotômicas, o discurso de muitos países ainda expressa essa visão (*Id.*).

A realidade atual do Brasil é de uma população em torno de 22,5% de analfabetos na região Nordeste e 6,2% na Região Sul, essa disparidade regional exige do governo federal políticas públicas de educação diferenciadas. Enquanto que seja importante investir em mais alfabetização na primeira região, na segunda há que oferecer, também, outras opções àqueles mais avançados. Em se tratando de América Latina e Caribe, os países como Cuba, Argentina e Uruguai têm índices em torno de 3% de analfabetismo, enquanto que Haiti, Guatemala e El Salvador têm mais da metade da população analfabeta. Na pesquisa de Di Pierro (2008, p. 374), apresenta o perfil do estudante na América Latina:

O mapeamento dos participantes da EPJA nos diferentes países da região delinea um sujeito social prioritário relativamente homogêneo, constituído pelos setores populares empobrecidos que habitam assentamentos urbanos precários e sobrevivem de trabalhos pouco qualificados da economia informal.

O grupo estudado nessa pesquisa, como se verá no sexto capítulo desse trabalho, não está incluído no perfil acima descrito, uma vez que tais estudantes cursam o ensino médio profissionalizante, ou seja, são alfabetizados.

Nos países constituintes da América Latina o maior problema ainda é com a alfabetização da população. Acerca desse tema, houve poucos avanços desde a V CONFITEA, porque, no entender de Di Pierro (2008, p. 389), na maioria desses países, há pouca articulação “entre os programas voltados à alfabetização e elevação da escolaridade, à qualificação para o trabalho e à formação para a economia popular que, entre outras modalidades, compreende o cooperativismo, associativismo e auto-emprego”, e ainda “a educação ambiental para a saúde e o

acesso a novas tecnologias da informação” (*Id.*). Há muito que avançar no Brasil e na maior parte dos países constituintes do continente americano.

Na seção seguinte faço uma historicização do Ensino Profissionalizante e do Médio a fim de subsidiar a reflexão sobre essa nova política criada no governo de Luis Inácio Lula da Silva.

3.2 ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: UMA BREVE REVISÃO HISTÓRICA

Nessa seção apresento, sucintamente, um histórico da Educação Profissionalizante no Brasil, sobretudo no que se refere ao período republicano brasileiro. Trata-se de uma breve reflexão acerca do tema.

Neste primeiro momento e antes de adentrar no texto propriamente dito, apresento a opinião oficial da UNESCO, sobre o conceito de “ensino profissional ou técnico”. Tal verbete está inserido na “*Classificação Internacional dos Tipos de Educação (CITE)*”. No entender da entidade, significa o seguinte:

Educação que é principalmente destinada a conduzir os participantes a adquirir as habilidades práticas, conhecimentos e compreensão necessárias para o emprego em uma determinada profissão ou atividade comercial ou grupo de profissões ou ofícios. A conclusão com sucesso de tais programas levam a um mercado de trabalho de qualificação profissional relevante reconhecida pelas autoridades competentes do país em que é obtida (por exemplo, Ministério da Educação, as associações patronais etc.) (UNESCO, 1997).

É uma visão, no meu entender, reducionista, uma vez que não considera as potencialidades do estudante, simplesmente, é treinado para a realização de uma tarefa. E pronto. O participante de tal educação não precisa raciocinar no sentido de criar ou realizar seu trabalho de modo criativo. As habilidades adquiridas, mencionadas no texto oficial, podem contribuir de modo decisivo, para que haja desenvolvimento do mercado de trabalho de seu país. Nesse ponto também desconsidera as variações do mercado de trabalho, da economia local, nacional e mundial. Há que se complementar tal texto uma vez que, no meu entender, poderia

haver algumas explicações acerca do processo de qualificação do estudante. É pretensão explicitar melhor meu ponto de vista ao longo dessa e da próxima seção.

Acerca do processo de consolidação da educação profissional brasileira nas instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica é que traço os seguintes fatos que considero relevantes para a compreensão da atualidade.

A primeira grande reforma educacional brasileira, promovida pelo Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, na coordenação do Ministro Francisco Campos, sob a presidência dos Estados Unidos do Brasil, o Sr. Getúlio Dornelles Vargas, foi promulgado o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário. Ficou constituído do seguinte modo: após lograr aprovação no exame de admissão (com no mínimo 11 e no máximo 13 anos de idade) o estudante cursava “dois cursos seriados: fundamental e complementar” (Art. 2º); O curso fundamental tinha cinco séries (Art. 3º); O curso complementar consistia de dois anos intensivos a fim de subsidiar cognitivamente o estudante candidato ao curso superior (Art. 4º), no curso de direito jurídico (Art. 5º), nos cursos de medicina, farmácia e odontologia (Art. 6º), curso de engenharia ou de arquitetura (Art. 7º), e as Faculdades de Educação, Ciências e Letras escolherão as exigências curriculares (Art. 8º). Fica estipulado o currículo do Colégio Dom Pedro II, do Rio de Janeiro, como referência nacional (Art. 12).

A reforma do ensino secundário de Campos reforça a preparação para o ensino superior, desconsiderando significativamente, o ensino técnico profissionalizante. Entretanto, em 30 de junho de 1931, através de Decreto nº20.158⁴⁶, “organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador e dá outras providências”.

Na constituição de 1937, art. 129, está expresso que, quando faltar vaga na rede particular, o ensino deve ser público. Nessa época era conduzido pelas mãos de particulares, como as escolas religiosas. Com o intuito de cumprir o dispositivo

⁴⁶ “Art. 2º O ensino comercial constará de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, **atuário** e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de **administração e finanças** e de um curso elementar do auxiliar do comércio, compreendendo as seguintes disciplinas...” [grifos no original].

constitucional, “referentes a educação, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, inicia a reforma parcelar do ensino médio e primário – o conjunto das reformas receberá o nome de Lei Orgânica” (PIMENTA, 1981, p. 64).

A Reforma da educação realizada ainda no período denominado Estado Novo, consistiu de cinco anos de curso primário, quatro anos de curso ginásial e três anos de colegial. Este último o estudantes tinha que optar pela modalidade clássica ou científico. Na ocasião, o ensino colegial primava pela formação geral, não mais pelo propedêutico.

Nessa época as escolas federais ministravam o Ginásio Industrial Básico. A reforma cria, também, mais três escolas em âmbito federal, dentre elas a da cidade de Pelotas/RS. Essa foi uma forma de estatização da escola já existente.⁴⁷

A Constituição Federal de 1937 reservou um artigo especial ao ensino técnico-profissionalizante às “classes menos favorecidas”. A regulamentação deste tipo de ensino foi somente em 31 de janeiro de 1942, com o Decreto-lei nº 4.073, regulou o ensino industrial; o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, regulou o ensino comercial.

Segundo o Decreto-lei nº 4.073, o curso industrial passou a ser constituído por dois ciclos:

Art. 6º O ensino industrial será ministrado em dois ciclos.

§ 1º O primeiro ciclo de ensino industrial abrangerá as seguintes ordens de ensino:

- 1 - ensino industrial básico;
- 2 - ensino de mestria;
- 3 - ensino artesanal;
- 4 - aprendizagem.

§ 2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino:

- 1 - ensino técnico;
- 2 - ensino pedagógico. (BRASIL, 1942)

⁴⁷ A criação foi em 23 de junho de 1917, por proposição do Major Alexandre Gastaud, e iniciativa da “Diretoria da Bibliotheca Publica Pelotense”, a denominada *Escola de Artes e Officios de Pelotas*. A transcrição da ata que aprovou a criação da Escola de Artes e Officios de Pelotas está disponível em <<http://nead.cefet.tche.br/funcfet/virtus>>, meu acesso foi em 22 de março de 2007.

É a primeira vez na legislação federal que se utiliza o termo aprendizagem como sinônimo de aprendiz, ou seja, o jovem trabalhador, a partir dessa época, poderia entrar em um curso a fim de ser aprendiz, com o intuito de aprender uma profissão. Na prática, segundo Regattieri e Castro (2009, p. 20) as leis trabalhistas puderam incluir esse em seus dispositivos legais.

No documento legal, reza, no Art. 9º, § 4º “Os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente, aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável e sob regime de horário reduzido, o seu ofício”. Há um regime especial de trabalho ofertado ao aprendiz.

O ensino técnico passou a abranger:

Art. 15. Os estabelecimentos de ensino industrial serão dos seguintes tipos:

- a) escolas técnicas, quando destinados a ministrar um ou mais cursos técnicos;
- b) escolas industriais, se o seu objetivo for ministrar um ou mais cursos indústrias.
- c) escolas artesanais, se destinarem a ministrar um ou mais cursos artesanais.
- d) escolas de aprendizagem, quando tiverem por finalidade dar um ou mais cursos de aprendizagem.

§ 1º As escolas técnicas poderão, além de cursos técnicos, ministrar cursos industriais, de mestría e pedagógico.

§ 2º As escolas industriais poderão, além dos cursos industriais, ministrar cursos de mestría e pedagógicos.

§ 3º Os cursos de aprendizagem, objeto das escolas de aprendizagem poderão ser dados, mediante entendimento com as entidades interessadas, por qualquer outra espécie de estabelecimento de ensino industrial.

§ 4º Os cursos extraordinários, e avulsos poderão ser dados por qualquer espécie de estabelecimento de ensino industrial, salvo os de aperfeiçoamento e os de educação destinados a professores ou a administradores, os quais só poderão ser dados pelas escolas técnicas ou escolas industriais. (Brasil, 1942). [grifos sublinhados meus]

Entretanto, no entender da iniciativa privada, a Educação Federal possuía um ensino muito incipiente, não dando conta de formar um grande número de técnicos para empresas. Por esse e por outros motivos, nos anos de 1940, além das instituições federais a maior parte do Ensino Técnico passou a ser promovido pelo

ensino privado, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial⁴⁸ – SENAI – criado em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC⁴⁹ – fundado em 1946, instituições essas, vinculadas aos empresários do setor produtivo. A criação desses “serviços” foi para “atender às demandas de mão-de-obra qualificada” (KUENZER, 2000, p. 14) às indústrias de vários setores como transportes, comunicações, pesca⁵⁰ e outros em ampla ascensão e ao comércio cada vez mais crescente. Esses dois serviços foram criados “com a finalidade precípua de preparação rápida de mão-de-obra, pois que o sistema educacional não possuía a infra-estrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional” (PIMENTA, *Op. cit.*, p. 65). No caso do SENAI, este serviço foi criado “voltando-se para atender a demanda por trabalhadores qualificados exigida pela modernização e expansão industrial do pós-Grande Guerra e do *boom* de crescimento industrial centrado na industrial metal-mecânica e petroquímica” (RIBEIRO, 2009, p. 225).

Mesmo “após a queda de Vargas e durante o governo provisório de José Linhares, tendo como Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, foram promulgados os seguintes decretos-leis, que completam na sequência e no espírito as Leis Orgânicas” (PIMENTA, *Op. cit.*, p. 64): o Decreto-lei nº 8.259, de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; o Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, o ensino normal; e o Decreto-lei nº 9.613, de 28 de agosto do mesmo ano, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

É nessa direção que fala Zotti (*Op. cit.*, p. 6),

A Reforma Capanema consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe

⁴⁸ O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – foi criado em 22 de janeiro, pelo Decreto-lei 4.048. Em 30 de janeiro, o Decreto-lei 4.073 regulamenta o ensino industrial.

⁴⁹ Outros serviços empresariais foram criados, como o “Serviço Social do Comércio (SESC) em 1946; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), em 1990; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), em 1991; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SANAST) e Serviço Social do Transporte (SEST), em 1993” (CÊA, 2007, p. 44).

⁵⁰ Decreto-lei 4.436, de 07 de novembro do mesmo ano, ampliou o âmbito do SENAI. Atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca.

trabalhadora. [...] A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 09/04/1942) é um dos pontos centrais da Reforma Capanema, pois de forma ainda mais explícita que a Reforma Francisco Campos, fortalece o caráter elitista deste nível de ensino.

E as estruturas das classes permanecem cada vez mais afastadas pois, como diz Zotti (*Op. cit.*, p.7):

No contexto de consolidação da sociedade capitalista, a dicotomia da estrutura de classes, também se reproduziu na educação. Para a classe trabalhadora, o ensino profissionalizante era o caminho e deveria garantir a “formação humana” do trabalhador, a formação técnica ou profissional, a fim de suprir as necessidades de mão-de-obra das diferentes áreas da economia nacional. Para a burguesia um ensino de formação geral que garantisse a continuidade dos estudos, através de uma preparação para além do “simples desenvolvimentos dos atributos naturais do ser humano”.

As reformas garantiram, no dizer de Zotti, “uma formação profissionalizante para o povo, com organização e currículos diferenciados, mas não abriram mão de conduzir a elite ao ensino superior” (p. 10), enquanto o primeiro satisfazia-se por possuir qualificação ao trabalho, o segundo mantinha uma educação de qualidade.

No cenário econômico, entretanto, o Brasil vinha desenvolvendo suas indústrias, saindo de um modelo de nação agrícola-extrativista e entrando no desenvolvimento do parque industrial nacional. Para tal, precisava de mão-de-obra para o trabalho específico. Houve, para suprir de imediato a falta de mão-de-obra qualificada, a criação de dois serviços SENAI e SENAC. Quando o estudante-trabalhador realizava os cursos oferecidos por esses serviços, já saíam com emprego garantido ou mesmo já o adquiriam durante a realização dos cursos, na categoria de aprendiz. Talvez seja dessa época a idéia de fazer um curso técnico ou de estudar para conseguir um bom emprego ou empregar-se.

Somente no ano de 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, é que ocorre “pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior” (KUENZER, 2000, p. 15). O que não acontecia, pois o objetivo de quem cursava o técnico era o de atuar diretamente no mercado de trabalho. Essa equivalência foi muito importante para o desenvolvimento do ensino

superior e do setor produtivo brasileiro, uma vez que mais pessoas poderiam cursar o ensino superior. Ainda segundo a autora, “os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau)” (*Id.*). Sob o ponto de vista dos trabalhadores foi um grande avanço, porém reforça a tese de que o ensino particular, sobretudo SENAI e SENAC, envolve-se com o técnico e o público com o propedêutico. Para tal desenvolvimento, “o Estado brasileiro experimenta articulação com países e agências internacionais,⁵¹ visando dar continuidade à preparação da força de trabalho, nos limites da necessidade do trabalho industrial em expansão” (CÊA, 2007, p. 46).

Em uma visão crítica sobre a educação na década de 1960, Beisiegel (1988) afirma que a conclusão do ensino médio não é mais pré-requisito para adquirir um bom emprego. Nas palavras do autor, nesse período “embora a escola secundária já não apareça como condição suficiente para a realização do êxito profissional, ela é vista, pelas populações que a procuram, como *condição necessária* à conquista de melhores posições e emprego” (p.45). Outro ponto importante nesse trabalho acadêmico é o de que já nessa época não bastava apenas ter um curso técnico. Tinha que apresentar mais características para conseguir um emprego, como, por exemplo, domínio das ferramentas de trabalho etc.

Em 1971, com a promulgação das novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, o governo federal expandiu o Ensino Profissionalizante. O Ensino Médio – denominado na legislação da época como Segundo Grau – passou, no entender de Ramos (2006, p. 292), a “proporcionar ao educando a formação necessária à qualificação para o trabalho”. A *educação para o trabalho* fez com que as escolas que ofereciam o Ensino Médio com o ensino propedêutico, modificassem seu currículo, transformando-o em ensino profissionalizante, técnico ou auxiliar de inúmeras profissões.⁵² Muitos dos cursos propostos eram somente teóricos. As

⁵¹ Pode-se citar o convênio de cooperação na área da educação industrial entre os Estados Unidos e o Brasil, firmado em 1946, por intermédio do MEC, com a *Inter-American Foundation* – IAF. Nos anos 1960, a cooperação foi ratificada por meio dos convênios com a *United State International Development* – USAID (CÊA, 2007, p. 46).

⁵² Após a promulgação da Lei, foi estipulado uma listagem de cursos profissionalizantes, através de parecer 45/72, constavam na relação “52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais

escolas públicas não estavam preparadas com formação de professores nem com recursos materiais para as aulas práticas, como por exemplo laboratórios para o manuseio por parte dos alunos, e aulas teóricas com literatura específica muito incipiente. A idéia dos governantes da época, aspirava “qualificar” a população com cursos técnicos a fim de desenvolver o país e chegar ao tão sonhado “bloco do primeiro mundo”. Posição essa que nunca alcançamos.

Segundo Krüger e Tambara (2006, p. 4), em 1978, “algumas Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, antevendo-se, assim, uma necessidade futura quanto a formação de técnicos de nível superior”, ou seja, a complementação da formação dos técnicos de nível médio. A “cefetização”, como foi chamada, significa a autorização para oferecer curso superior – tecnológico – e pós-graduação.

Onze anos depois da última LDB, os legisladores deram-se conta de que havia uma “distorção” nos termos da Lei 5.692/71, uma vez que os técnicos e auxiliares que se formavam nas escolas públicas não possuíam a qualificação que o mercado de trabalho exigia. Foi então que a Lei 7.042, de 1982, “substituiu o objetivo de qualificar para o trabalho pelo da preparação para o trabalho” (RAMOS, *Op. cit.*, p. 292). A mudança na legislação ocasionou uma alteração significativa no Ensino Médio.

Muitas escolas de ensino médio que haviam adequado o currículo escolar à LDB em vigor, novamente transformaram-no na forma da nova lei. Na prática, algumas dessas modificações ocorreram somente no papel, pois seus cursos técnicos não qualificavam os educandos para as exigências do mercado de trabalho. A razão se dava ou por serem muito teóricos ou por apresentar um conhecimento já defasado ou muito elementar, como é o caso da não utilização de novas tecnologias. Em algumas instituições educacionais, o ensino era expressivamente propedêutico, destinando um mínimo de carga horária ao ensino técnico. Há aquelas escolas que voltaram a desenvolver suas atividades de maneira exclusivamente propedêutica,

(nível auxiliar), perfazendo 130 possíveis cursos, sendo a maior parte voltada para ocupações do setor secundário, mostrando a concordância entre a proposta pedagógica e o modelo de desenvolvimento pretendido” (KUENZER, *op. cit.*, p. 18).

somente realizando a preparação para o vestibular, não se importando com a formação técnica de seus alunos. A oferta do Ensino Médio Profissionalizante de fato permaneceu naquelas escolas que possuíam infraestrutura, sobretudo as escolas federais, algumas estaduais e poucas municipais e as particulares, dentre elas o SENAI e o SENAC.

Essa lei, para Kuenzer (*Op. cit.*, p. 25), “acabou por se constituir em um novo arranjo conservador, reafirmando a escola como um espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo” excluindo, novamente, aqueles indivíduos à margem do processo social, cultural e, sobretudo, escolar.

A autora continua sua reflexão, ao questionar as contribuições da escola àqueles estudantes destituídos de recursos financeiros, excluídos dos benefícios de produção. Nas palavras da autora,

os historicamente excluídos desses benefícios, que teimosamente se mantiveram na escola, não colheram aí os necessários frutos que permitissem a superação de sua situação de classe, posto que a ‘qualidade’ desta escola, que era a qualidade do academicismo livresco e da competência necessária para superar a sociedade de classes que alimenta a acumulação capitalista (*Id.*).

A reflexão acima apresenta, brevemente, o cenário que o debate progressista e conservador enfrentaram na sociedade brasileira no final da década de 1980.

Na década seguinte, no ano de 1996, com as novas Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, o Ensino Profissional foi separado do Ensino Fundamental e do Médio, “voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (KUENZER, *Op.cit.*, p. 25). A obrigatoriedade é de que o educando continue seus estudos até completar a educação básica. No ano seguinte o Decreto 2.208 regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36⁵³ e os artigos 39 a 42⁵⁴ da LDB,

⁵³ Art 36, par. 2º: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (LDBEN, Lei 9394/96).

⁵⁴ “Art 39: A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único: O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

estabelecendo o nível básico, o técnico e o tecnológico para a educação profissional. Em outras palavras, esse decreto desvincula por completo o Ensino Técnico do Ensino Médio e, por sua vez, obrigou uma reestrutura curricular.

Um dos problemas que vejo com a criação desse decreto regulamentando a LDB, é o de que os estudantes passaram a procurar as Escolas Técnicas somente para cursar o profissionalizante, enquanto que em turno oposto estudam no Ensino Médio regular e, a grande maioria deles faz isso em outra escola. A sobreposição de escolas ocasionou uma desvinculação dos estudantes com relação às escolas profissionalizantes, pois antes passavam, em algumas delas, dois turnos por dia, e agora apenas um. Não houve apenas a problemática com os alunos, as instituições técnicas, em todo o território nacional, também se fragmentaram. Tiveram que readequar o currículo e o corpo docente.

A grande reforma do Ensino Médio e Profissional promovida pelo Decreto 2.208, teve como os maiores defensores desse “novo modelo educacional”, segundo Porto Jr. e Amaral (2006, p. 9). Dentre os relacionados estão a iniciativa privada, os partidos políticos ligados ao presidente Fernando Henrique Cardoso e uma parte dos dirigentes e dos ex-dirigentes das instituições de ensino que haviam sido responsáveis pela implementação do mesmo, sobretudo em escolas de âmbito federal. Os partidos políticos que davam sustentação ao governo federal, professam o neoliberalismo, sobretudo o “Estado Mínimo”. Ou seja, passam à iniciativa privada (entende-se empresários e ONGs) a realização da maioria das ações que tradicionalmente eram e deveriam ser desenvolvidas pelo estado.

Nessa mesma direção, Cardozo (2006, p. 11) chama a atenção para “o fato de que a ênfase na educação geral deve ser vista com ponderação, para que o

“Art. 40: A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

“Art 41: O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único: Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional”.

“Art. 42: As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos a comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96).

ensino técnico não seja suprimido da educação pública e o setor privado acabe assimilando essa modalidade como possibilidade de lucro”. Ainda, as propostas deste decreto, segundo Martins (2000, p. 84), “atendem a uma realidade econômica que vigorou até a década de 1980 e hoje inexistente pela própria dinâmica do modo de produção capitalista”, que, para o autor, “aponta, na formação de trabalhadores, na direção de uma integração entre ensino profissional e propedêutico, isso para otimizar os resultados dentro da lógica do mercado” (*Id.*).

Desde a promulgação desse decreto, houve grande debate com aqueles segmentos da sociedade brasileira envolvidos com o Ensino profissionalizante. Essas discussões tinham duas posições bastante distintas: “uma defendia o caráter público da educação e sua integração com o nível básico” e a “outra defendia a visão mercadológica da educação” (CARDOZO, 2006, p. 11).

Lopes (2004, p.196) nos faz refletir acerca das políticas e da implementação, uma vez que não cabe “às escolas apenas ler, entender e implementar as definições curriculares oficiais ou resistir a elas”. Numa visão integrada, afirma que

a ‘implementação’ da política não se separa da produção da política: os professores também são produtores das políticas existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos (LOPES, 2004, p. 196-197).

Assim sendo, somos todos copartícipes das políticas educacionais em nosso país, uma vez que nos inserimos nas instituições educacionais brasileiras. Em outros termos, contribuimos para que políticas públicas de educação sejam recriadas através de nossas inúmeras interpretações e aplicações.

A partir de sucessivos debates, suscitou que, em 2004, o Decreto 5.154 “traz uma série de contradições, demonstrando a ausência de uma política de governo para a Educação Tecnológica” (CARDOZO, 2006, p. 10). Com esse Decreto “tudo é permitido, inclusive, a continuidade do ensino concomitante, que já se mostrou ineficaz, aumentando assustadoramente a evasão escolar nos cursos técnicos” (*Ibidem*, p. 12), bem como, reagrupar, unir o ensino técnico ao médio, como era antes de 1997. Além disso, pelo que transparece, esse decreto está repleto de

interesses de ambos os lados (conservadores e progressistas, instituições privadas e públicas), permanecendo a educação como está, qual seja, para poucos privilegiados que podem somente estudar. O trabalhador, o maior interessado nos cursos técnicos e profissionalizantes, tendo apenas o noturno para estudar, tem que realizar primeiro o ensino médio e posteriormente o técnico.

É então que surge, para aqueles trabalhadores que não conseguem acompanhar o ensino regular, a criação do Decreto 5.478, em 24 de junho de 2005, que “institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológicas, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”. Vem suprir as necessidades de milhares de trabalhadores que não completaram o ensino médio e que terão à disposição a oferta de um curso profissionalizante nos três anos de escolarização. Ao mesmo tempo incentiva a formação do educando em menor espaço de tempo.

O assunto da próxima seção trata do PROEJA, uma política que pela primeira vez em nosso país promove a comunhão entre perspectiva tecnológica e propedêutica, envolvendo Educação Profissional e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

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

Na primeira seção abordei um histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, as conquistas e as tentativas de diminuir o analfabetismo junto a população brasileira. Na segunda, refleti sobre o Ensino Profissionalizante ao longo do século XX até os dias atuais. Nessa seção apresento a legislação federal que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – e finalizo com uma breve reflexão. Para isso, tenho que voltar à década de 1990, após a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 até chegar aos dias

atuais. Trata-se de um período de muitas mudanças legislativas no campo educacional. É esse período que analisarei a seguir.

A fim de sancionar alguns dos artigos da Lei que estabelece as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional⁵⁵ o governo federal, em 17 de abril de 1997, cria o Decreto 2.208, que, juntamente com a LDBEN promovem a reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional. Esse decreto promove as modificações já citadas na seção anterior, qual seja, a separação do Ensino Médio da Educação Profissional. A partir desse decreto há um debate bastante acirrado no cenário nacional, sobretudo com opositores do mesmo, pois primavam que a educação profissional permanecesse ligada ao ensino médio. Entre os defensores desse projeto estavam os diretores dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrícolas Federais, aqueles que contribuíram na sua criação e outros simpatizantes. Opositores – leia-se partidos contrários ao do Governo Federal – pressionaram o congresso nacional para modificar a legislação. Em 23 de julho de 2004, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, revoga-se o decreto anterior e regulamenta-se os artigos já citados da LDBEN através do Decreto 5.154. Há poucas mudanças significativas para o Ensino Médio e Profissionalizante. Porém, há uma primeira tentativa de integrar a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Profissionalizante, como se vê no texto do instrumento, em seu

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º⁵⁶, incluídos na capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º [...].

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** considerar-se-ão, preferencialmente, com os cursos de 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 (BRASIL, 2004).⁵⁷

⁵⁵ Parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42.

⁵⁶ Art. 1º [...]: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; [...].

⁵⁷ Os grifos que aparecem estão presentes no texto oficial.

No texto do artigo acima, a formação inicial e continuada para trabalhadores-estudantes da educação de jovens e adultos é textualmente referido como “*preferencialmente*”, não sendo obrigatório como se verá nos decretos posteriores. Esse *detalhe* do decreto é o que se apresenta como uma primeira tentativa de conexão dessas duas modalidades de ensino, ainda que incipiente, sem recursos financeiros ou incentivos para as instituições que a adotassem.

Um ano depois, em 24 de junho de 2005, o Governo Federal promulga o Decreto nº 5.478 e institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA”. Esse decreto regulamenta a carga horária máxima, para os cursos de formação inicial e continuada e, de educação profissional técnica de ensino médio. Certifica que o aluno concluinte terá seu diploma reconhecido e validado em todo o território nacional. Esse decreto é exclusivo para as instituições federais. Obriga essas instituições a oferecer dez por cento de suas vagas ao PROEJA, destinado a jovens acima de 18 anos e a adultos trabalhadores que já tenham o ensino fundamental. “Apresenta-se como objetivo desse programa, a ampliação dos espaços públicos da educação profissional para os adultos e uma estratégia que contribui para a universalização da educação básica” (CIAVATTA, 2006, p. 13).

No interior desses estabelecimentos, a partir de junho, percebeu-se um movimento promovido por alguns servidores, a fim de adequar as instituições ao que o governo federal havia instituído. Outros, sobretudo aos integrantes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), não ficaram satisfeitos com esse decreto, pois essas instituições já possuíam ensino superior e especializações *lato sensu* e, por esse motivo, a prioridade era e continua sendo, oferecer o ensino superior e não o ensino médio. Nessa mesma direção Ciavatta expõe os motivos que levam os CEFETs a renunciarem o ensino profissionalizante para estudantes da modalidade de EJA. Segundo ela, são motivos históricos:

a transformação dos CEFETs em instituições de ensino superior expressaria, em parte, a rejeição às atividades técnicas, supostamente, subalternas, que tem uma origem histórica no mundo ocidental e no Brasil, com seus quatro séculos de escravidão e cinco

de dualismo estrutural e discriminação étnica e social ante as atividades manuais (CIAVATTA, 2006, p. 14).

Para tentar diminuir o embate político no interior das instituições federais, promoveu-se a criação de grupos de estudos entre professores interessados em cumprir tal decreto. Inclusive, no âmbito federal, o Ministério da Educação, sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – nomeou um grupo constituído por trinta pesquisadores e educadores preocupados com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Profissional e Tecnológica. Esse grupo teve a tarefa de construir um Documento Base para o PROEJA (BRASIL, 2006)⁵⁸, apresentando aspectos, concepções e princípios que fundamentam o programa.

Em 13 de julho de 2006 o Presidente da República assinou o decreto nº 5.840 ampliando o “*Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*” para outras instituições, ou seja: prefeituras, estados e particulares.

O que diferencia esse do primeiro é que se trata de um programa “Nacional”, não afeito apenas às instituições de âmbito federal. Amplia o espectro de profissionais envolvidos e de estudantes agraciados com esse programa. Amplia, também, para o ensino fundamental, pois os municípios, segundo a LDBEN/96, são encarregados de oferecer o Ensino Fundamental a seus munícipes, ficando o Estado com o Ensino Médio e a União com o ensino Superior. Em maio de 2007 é aberto o Edital para que os estados e municípios pudessem se inscrever para implantar o programa e receber recursos para tal.

Segundo o *Documento Base do PROEJA*, construído por diversos educadores nacionais de universidades brasileiras, Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA, enfim, especialistas em Educação Técnica e Profissionalizante e em Educação de Jovens e Adultos,

⁵⁸ Conforme anunciado nas primeiras páginas do referido Documento, somente oito professores e pesquisadores redigiram o texto final, supervisionados pelas duas coordenadoras da SETEC.

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação da vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2006, p. 10).

Para Caetana Silva (2007), o PROEJA é um importante passo que se dá. Suas preocupações vão além da implantação de um curso de EJA integrado ao Ensino Profissional. É o que se chama de formação da sociedade que queremos, da sociedade que contribuimos para a sua construção e efetivação. Nas palavras da autora:

Dessa forma, alguns dos caminhos precisos passam pela construção e consolidação de um projeto de alta complexidade em coerência com um planejamento claro de longo prazo para o desenvolvimento social do país. Nas imprecisões da caminhada, encontram-se os desafios de buscar a continuidade considerando a efemeridade das equipes de articulação, coordenação, monitoramento e avaliação das políticas públicas e tendo em conta a estrutura precária de pessoal nos órgãos administrativos e nas instituições de ensino, bem como a falta de garantia de financiamento sistemático para além dos próximos quatro anos. Como possibilitar a constituição de núcleos regionais de monitoramento que permitam o acompanhamento, a avaliação e a assessoria permanente para controle da evasão, permitindo alcançar escala, em médio e longo prazo, sem comprometer a qualidade e como inserir-se em uma política mais ampla de EJA, construindo-se dentro de uma visão integral da educação brasileira, são outros tantos passos desse devir (SILVA, 2007, p. 16-17).

O PROEJA nasceu a partir de articulações de pesquisadores brasileiros com o intuito de promover uma educação profissionalizante para milhões de indivíduos com o ensino fundamental completo, seja na modalidade de EJA ou no ensino dito regular. A idéia inicial era a de que estudantes interessados poderiam, a partir do cumprimento do Decreto que cria ao PROEJA, participar de um curso profissionalizante de qualidade, ofertado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, pelas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrícolas Federais, bem como em qualquer instituição estadual ou municipal, espalhados em todo o país que se habilitar a oferecer um ensino técnico de qualidade. Nas palavras do secretário de

Educação Profissional e Tecnológica – Sr. Eliezer Pacheco, órgão vinculado ao Ministério da Educação, apresentando o Programa no documento base: “O PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola” (BRASIL, 2006, p. 3). É o otimismo do governante que transparece em um documento oficial e que contagia os educadores a ele ligados.

Entretanto, nem todas as instituições da rede federal aderiram ao PROEJA. Algumas não possuem até hoje um curso desta modalidade. O programa, também, não se espalhou pela totalidade das instituições públicas federais. Em alguns casos, provavelmente houve rejeição, segundo meu ponto de vista por se tratar de uma política de governo dito de esquerda.

Além do exposto, há a movimentação, não apenas a promessa, do Ministério da Educação, de criar mais 150 instituições federais num prazo de quatro anos - no transcorrer do governo de Luis Inácio Lula da Silva, até final de 2010 - com a modalidade de PROEJA (com pelo menos 10% das vagas ofertadas em cada instituição – era o que a legislação previa), totalizando 354⁵⁹ possibilidades de oferta de cursos deste programa em todo o território nacional, privilegiando milhões de brasileiros.

No meu entender a inclusão dos estados e dos municípios num programa criado para os trabalhadores que não estudaram na idade dita regular – PROEJA FIC –, e que queiram ou sentem a necessidade de aperfeiçoamento em seus afazeres laborais, foi uma grande ação do governo federal. Talvez seja o início do resgate de cinco séculos de exploração da mão-de-obra não qualificada no território nacional.

Quem ganha com essa modalidade de escolarização? São os cidadãos estudantes que não tiveram oportunidades de freqüentar a escola na idade dita regular, e que podem sair da escola melhor qualificados para o mercado de trabalho, podendo, desse modo, construir uma sociedade melhor com pessoas mais críticas e

⁵⁹ Estes números são diferentes, conforme a fonte que se utiliza.

sapientes de seu papel na sociedade em que vivem. Outrossim, quem ganha são os empresários que terão um conjunto de funcionários melhor capacitados para realizar suas tarefas laborais.

Concordo com Santos (2005, p. 88) quando afirma que alguns estudantes quando ingressam ou reingressam na escola

nutrem a expectativa da carteira assinada a partir da conclusão do curso na EJA, outros, que estão vivenciando o luto da carteira profissional assinada, motivam-se a estudar nas classes da EJA, pois pretendem voltar ao mercado formal de trabalho com a conclusão do curso.

Os estudantes do PROEJA, ao encerrarem o curso, saem da escola com uma profissão melhorando, quiçá, “a qualidade de vida da população” (HOTZ, 2008, p. 13) como um todo. Esse é um diferencial em relação à EJA não profissionalizante. Embora, ao final do curso, nem sempre “aparece” o emprego desejado, a autoestima desses cidadãos seguramente eleva-se, além de ampliar seu entendimento acerca das experiências relacionadas ao trabalho e da sociedade em geral. E quem sabe as discussões promovidas em sala de aula sejam um bom espaço e oportunidade para a reflexão acerca das estruturas política, econômica e social na qual nosso país está inserido.

Que tipo de alunos o PROEJA se propõe formar? Que concepção de educação profissional deve dar as diretrizes às práticas que agora passam a se concretizar em cada uma das instituições? Talvez o primeiro princípio deva ser o de formar

trabalhadores-cidadãos, como sujeitos em construção, abarcando uma pluralidade de dimensões formativas: intelectual, sociocultural com recortes de gênero, etnia, classe, ético-política etc. Uma educação que se preocupe com a racionalidade e a subjetividade, com a história (MANFREDI, 2005).

Em outras palavras, o que enfatizo também é que a educação profissional seja concebida – e exercida – como uma prática social e cultural que não se limite nem à visão propedêutica (que historicamente acompanhou o ensino de EJA) e nem à visão reducionista centrada apenas no domínio de competências técnicas. Sem

dúvida, um grande desafio – em especial o estado assumindo seu papel como principal instância das instituições de formação de professores para atuar a partir desta perspectiva.

Além disso, cabe salientar que

O PROEJA veio de fato, para ser uma mola propulsora de mudanças no sistema educacional dos trabalhadores. Certamente é necessário que se reveja a importância da relação professor-aluno na construção de uma prática educativa humanizadora, calcada na possibilidade de mudança das relações de poder (SILVA e SANTOS, 2007, p. 253).

Educação esta representada pelo ilustre educador brasileiro Paulo Freire que lutou toda sua vida em prol da educação humanizadora e dialógica. No meu entender, este programa foi concebido para suprir uma lacuna da educação brasileira, uma vez que a EJA está consolidada como modalidade ofertada pelas três instâncias públicas de educação nacional (municipal, estadual e federal) e com o setor privado (Sistema “S”, ONGs, escolas particulares etc) e, agora, amalgamada ao ensino profissionalizante. Estas dimensões confluindo para “a formação integrada e a necessidade real de integração da formação geral de ensino médio à formação profissional de jovens e adultos, sendo a verdadeira natureza do PROEJA” (DOROW; ESTABÃO; ALBERNAZ, 2007, p. 34). É desejado que o PROEJA ofereça, sobretudo,

o melhor curso, a ênfase de educação profissional mais desejada dos trabalhadores, que de fato qualifique para o mercado formal de trabalho e que também amplie para alternativas de economia popular e solidária um currículo *fagocitado* no/do atual mundo do trabalho (SANTOS, 2010, p. 127).

No ano de 2008, houve uma mudança substancial nos artigos da LDB, através da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que tratam “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. O artigo 36 foi dividido em quatro artigos (A, B, C, D) para melhor organizá-lo. Dos quais destaco:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;
II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2008).

Além disso, passa a ser ministrada do seguinte modo

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (BRASIL, 2008).

Neste artigo, a integração do ensino médio com a educação profissional fica sedimentada no texto oficial. Tal estrutura curricular é defendida por Simões (2010, p. 117) ao dizer que reconhece essa etapa de educação

com o seu significado mais amplo, o horizonte de um ensino médio de qualidade para todos e no qual a articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação ao trabalhador qualificado.

Já outros estudiosos, têm a preferência por um ensino médio mais propedêutico sob o argumento de que não há estrutura nacional para tal. Nas palavras de Ramos (2010, p. 56) “o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente adversa, em que os filhos dos

trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio”. Entretanto, defendo a educação profissional para todos os interessados.

Há outras mudanças na LDB, como no Capítulo III, “Da Educação Profissional e Tecnológica” a nova redação dos artigos 39, 40, 41 e 42. Eles ficaram estruturados do seguinte modo:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 2008).

No final do ano, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF – e passaram a oferecer regularmente ensino superior, principalmente voltado aos cursos de licenciaturas e de engenharias. Com isso, a promulgação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representa, para a rede federal de educação

científica e tecnológica um grande avanço no cenário educacional brasileiro (ANEXO 1).

No ano de 2002⁶⁰ havia 140 instituições de nível médio. A expansão foi programada para ocorrer em duas fases, sendo a primeira até o final de 2008, com 64 novas escolas e a segunda fase com mais 150 instituições. Com o alargamento da rede federal, haverá a duplicação das matrículas até 2010, com 354 instituições. Além disso, houve a reinstitucionalização de 38 IFs, os Centros Federais de Educação Tecnológica⁶¹ transformaram em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que têm além dos cursos de Ensino Médio Profissionalizante, o Pós-Médio, o Ensino Superior (preferencialmente Licenciaturas e de tecnologias, como as Engenharias) e Pós-Graduação *Stricto e Lato Sensu*.

Sob meu ponto de vista, as iniciativas do governo federal vem justificando o incentivo que dá à Educação, sobretudo a Educação Científica e Tecnológica, com legislação cada vez mais aperfeiçoada e articulada com o modelo de sociedade que se espera que um governo progressista defenda. Em outras palavras, a criação de instituições de nível federal com capacidade de oferecer ensino profissionalizante e tecnológico, o que significa um aumento substancial de vagas para o ensino médio e superior. Por outro lado, para o setor produtivo há o incremento de profissionais melhor capacitados a fim de promover o avanço tecnológico do setor privado e do público. Para a sociedade, cidadãos mais críticos e sabedores de suas capacidades, capazes de construir uma sociedade mais igualitária, porque o atual “projeto de sociedade e de desenvolvimento demandará um gigantesco investimento em ciência e tecnologia, com condição necessária à efetiva universalização democrática da educação básica” (FRIGOTTO, 2010, p. 37).

⁶⁰ Ano em que o atual governo assumiu o país, no primeiro mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva.

⁶¹ Como já referi anteriormente, dois Centros de Educação Tecnológica – CEFETs – não aderiram a reinstitucionalização, um localizado em Minas Gerais e outro no Rio de Janeiro.

PARTE III
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

CAPÍTULO 4 - A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: RELAÇÕES COM MERCADO DE TRABALHO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo traço leituras de diversos autores acerca da formação do sujeito. Início com a pesquisa de Norbert Elias sobre o sujeito e valho-me também de algumas considerações advindas de Michel Foucault. Mais especificamente para chegar ao sujeito, tomo o rumo político e econômico e, com isso, a formação do Estado, que interfere diretamente na constituição do sujeito, através do “biopoder” (FOUCAULT, 2005).

Na segunda parte, “*A constituição do sujeito contemporâneo: uma visão econômica, política e social da globalização e do mundo do trabalho*”, teço algumas reflexões aproveitando as pesquisas sobre a globalização de Anthony Giddens e de Boaventura de Souza Santos; sobre o *mundo do trabalho*, elenco Ricardo Antunes e Pedro Fernando Bendassolli, Zygmunt Bauman entre outros autores.

Com tais reflexões pretendo esboçar subsídios para compreender parte do problema desta pesquisa, qual seja, como se dá a formação técnica num mundo globalizado, especificamente nas instituições federais que possuem o PROEJA. Quem é esse sujeito contemporâneo para quem o Estado nacional amplia sua rede de instituições de ensino médio e técnico? E, conforme já referido em outra parte deste texto, analisar neste conjunto de relações, como diferentes práticas deste contexto ajudam a sustentar uma proposta neoliberal.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AO LONGO DO TEMPO: UMA VISÃO PARCIAL

Não quero fazer desta seção um resgate histórico na acepção de contar fatos e reconhecer heróis. Tenho por objetivo principal compreender de que maneira ocorreu a formação do sujeito moderno. Entretanto, optei por enumerar alguns acontecimentos históricos que julguei pertinentes para tal sujeição.

Norbert Elias faz um profundo estudo histórico e sociológico a fim de compreender como se deu a formação do Estado Moderno no território europeu, tal estudo encontra-se em seu livro "*O Processo Civilizador, volume 2: Formação do Estado e Civilização*" (1996). Mesmo estando em distância geográfica considerável, penso que é pertinente a problematização de tal obra, uma vez que há relação direta com este continente, ou seja, com as Américas e, especialmente com o Brasil. É a partir da expansão daqueles países em um determinado período histórico que nosso continente passa a ser invadido e explorado sob pretexto de ser colonizado e civilizado pelos europeus e, sumariamente falando, constituem os países que hoje conhecemos ao longo de todo o continente americano.

Ao longo da Idade Média e mais especificamente por volta do século XII, o escambo ou as trocas de mercadorias era a forma de comércio. Cada um dos fazendeiros ou donos de um território do qual obtinha seu sustento e daqueles que habitavam tal espaço geográfico, "era um Estado em si mesmo" (ELIAS, 1996, p. 84), ou seja, não havia um Estado constituído que ditasse as regras para seu funcionamento. Havia autonomia própria. Cada cavaleiro era um senhor independente. Existia pouco intercâmbio com outras fazendas. Quando havia era feita por "mercadores estrangeiros" ou entre "mosteiros e abadias" (*Ibidem*).

Novas necessidades foram criadas e, pouco mais de cinqüenta anos depois, surgiam, "grande número de povoados de artesãos, ou comunas" (*Ibidem*, p. 49). Formava-se aí, uma nova classe de homens livres. Esses agrupamentos originaram-se da destruição de densas florestas a fim de que pudesse haver o cultivo de gêneros alimentícios para a alimentação dos humanos e dos animais. Tais agrupamentos suscitaram que novas "cidades" pudessem ser criadas e, com ela novos "administradores" ou cobradores de impostos.

Com a crescente expansão populacional e a diferenciação do trabalho nos lugarejos e nas comunas surge a possibilidade de diversificar os produtos produzidos em outros lugares. Surgiram, então, "novos e maiores mercados". A partir deste momento, porém, "com o lento processo de troca a longa distância, cresceu igualmente a necessidade de meios de troca móveis e unificados" (ELIAS,

1996, p. 49). Por conseguinte, “um volume maior de moeda passou a ser necessário”⁶² (*Ibidem*, p. 50).

As comunidades crescem e forma-se paulatinamente uma “sociedade’, no sentido estreito” (*Ibidem*, p. 84), ou seja, tal sociedade forma-se somente entre os indivíduos ligados à corte. Os demais (comerciantes e aqueles que trabalhavam com a agricultura) não faziam parte deste grupo social. Os Estados-Nação foram, então, “montados com peças e espólios de guerra, anexações, alianças e dominação de classes” (NOVAES, 2003, p.12).

No século XII, há a disseminação dos preceitos cortesês junto aos homens para com as mulheres. Uma forma de objetivação e subjetivação dos corpos daqueles pertencentes à classe considerada alta da época, “modelando os hábitos dos indivíduos”. A “*courtoisie* foi um passo no caminho que finalmente levou ao nosso próprio molde afetivo e emocional – um passo na direção da ‘civilização’” (ELIAS, 1996, p. 85). Mas que Foucault denominou de disciplinamento ou dominação dos corpos (FOUCAULT, 2004a). Acerca dessa dominação dos corpos, Elias (1994b) faz uma análise sobre os manuais de boas maneiras deste período. O desenvolvimento da “*courtoisie*” ocorria, sobretudo nas câmaras locais feudais, naquelas estruturas que abarcavam um maior número de cortesãos e, por conseguinte, possuíam melhores condições financeiras para gastar com menestréis, com o desenvolvimento intelectual das mulheres, principalmente através da leitura a fim de que elas preenchessem seu tempo ocioso (ELIAS, 1996, p. 79).

O historiador Eric Hobsbawm (1997, p. 26) explica como era a visão dos habitantes de França, tempos mais tarde, quando do início da Revolução Francesa: “O mundo em 1789 era [...] para a maioria de seus habitantes, incalculavelmente grande. A maioria deles [...] viviam e morriam no distrito ou mesmo na paróquia onde nasceram”. Por esse motivo, as notícias tinham que chegar às aldeias e

chegavam à maioria das pessoas através dos viajantes e do setor móvel da população: mercadores e mascates, artesãos itinerantes,

⁶² Elias afirma, e se conhece pela história, que na antiguidade já havia a troca de mercadoria por moeda, mas que ficou em desuso. A necessidade do uso da moeda ressurgiu com mais intensidade no século XI persistindo, tal prática, até nossos dias (*op. cit.*).

trabalhadores de temporada, grande e confusa população de andarilhos que ia desde frades ou peregrinos até contrabandistas, ladrões e o populacho e [...] através de soldados. Naturalmente as notícias vinham através dos canais oficiais – através do Estado ou da Igreja (HOBSBAWM, 1997, p. 26).

Obviamente, o tempo da notícia era diferente do atual, ou seja, os acontecimentos chegavam muito depois às pessoas. O mundo europeu neste período “era essencialmente rural e é impossível entendê-lo sem assimilar este fato fundamental” (*Ibidem*, p. 27). Uma minoria das pessoas morava nas cidades. Os camponeses vieram saber que os burgueses revoltaram-se contra a nobreza e a classe média estatal, ou seja, a aristocracia, muito tempo depois de deflagrada a conhecida Revolução Francesa. Entretanto, no entender do autor, “o que de fato aboliu as relações agrárias feudais em toda a Europa Ocidental e Central foi a Revolução Francesa, por ação direta, reação ou exemplo, e a revolução de 1848⁶³” (*Id.*, p. 40).

Outro tema importante na época era o mercantilismo. Para Foucault (2007b, p. 286), o “mercantilismo representa um primeiro limiar de racionalidade”, do que o autor chama de “arte de governar” (*Id.*), pois é a “primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo; é com ele que se começa a constituir um saber sobre o Estado que pôde ser utilizável como tática de governo” (p. 286-287)⁶⁴.

Ao comparar a arte de governar com o mercantilismo, o autor expressa que os instrumentos deste último são “leis, ordens, regulamentos, isto é, as armas tradicionais da soberania” (FOUCAULT, 2007b, p. 287), portanto, os instrumentos são “os mesmos da soberania” (*Id.*). Dessa forma, o mercantilismo “procurava introduzir as possibilidades oferecidas por uma arte refletida de governar no interior de uma estrutura institucional e mental da soberania, que ao mesmo tempo a bloqueava” (*Id.*).

⁶³ Quanto à Revolução de 1848 Hobsbawm se refere à Revolução Industrial. Nesse período se dá o início da expansão econômica capitalista.

⁶⁴ Costuma-se a chamar de governo “a instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19).

“A arte de governar procurou fundar-se na forma geral da soberania, ao mesmo tempo em que não pôde deixar de apoiar-se no modelo concreto da família” (FOUCAULT, 2007b, p. 287), ou seja, o primeiro era “muito vasto, abstrato, rígido” (*Id.*), enquanto que o modelo de família era “bastante estreito, débil, inconsistente” (*Id.*). Entretanto, o modelo de economia ampliou-se, saído do governo da casa para o governo do Estado. “A arte de governar encontra, no final do século XVI e início do XVII, uma primeira forma de cristalização, ao se organizar em torno do tema de uma razão de estado” (FOUCAULT, 2007b, p. 285-286). Para o autor, “Razão de Estado entendida não o sentido pejorativo [...], mas no sentido positivo e pleno” (p. 286). Isso quer dizer que

o Estado se governa segundo as regras racionais que lhe são próprias, que não se deduzem nem das leis naturais ou divinas, nem dos preceitos da sabedoria ou da prudência; o Estado, como a natureza, tem sua racionalidade própria, ainda que de outro tipo (*Id.*).

Mais adiante, conforme seu raciocínio analítico, o autor afirma que

A arte de governo, [...] deverá encontrar os princípios de sua racionalidade naquilo que constitui a realidade específica do Estado. [...] esta razão de Estado constitui para o desenvolvimento da arte do governo uma espécie de obstáculo que durou até o início do século XVIII (*Id.*, p. 286).

Nesta mesma direção, Veiga-Neto (2002, p. 18) diz que

as dificuldades que se estabeleceram, ao longo do século XVII, pelo embate entre soberania e a família, Foucault nos mostra que a arte de governo – esse conjunto de saberes que estatui uma racionalidade própria, particular ao Estado – só conseguiu desbloquear-se quando mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se o conceito moderno de população e, na esteira deste, de governo mudou no sentido de se restringir. [...] Na Modernidade o uso da palavra *governar* restringiu-se às coisas relativas ao Estado.

Nas palavras de Foucault, um dos processos que causou o “desbloqueio da arte de governar” (FOUCAULT, 2007b, p. 287) está relacionada diretamente à “expansão demográfica do século XVII, ligada à abundância monetária e por sua vez ao aumento da produção agrícola através dos processos circulares” (p. 287-288). Portanto, o “problema do desbloqueio da arte de governar está em conexão com a

emergência do problema da população” (FOUCAULT, 2007b, p. 288), em outros termos, quando se vê no detalhe de tal perspectiva, a economia, a família e a população estão intimamente interligadas. Aparece, neste momento a estatística, que passa a contar o “número de mortos, de doentes, regularidade de acidentes” (*Id.*), enfim, “a estatística revela também que a população tem características próprias e que seus fenômenos são irreduzíveis aos da família” (*Id.*). Novos segmentos emergem a fim de que o Estado possa governar.

A família começa desaparecer como referência ao “modelo de governo” (*Id.*). Ela aparece então, “não mais como elemento interno à população, mas como segmento” (*Idem*, p. 289). Há neste século XVIII um deslocamento de foco, ou seja, a família passa a ser considerada num “nível de instrumentalização” (*Id.*). E “a população aparece como o objetivo final do governo” (*Id.*), ou seja, mais como um “fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo” (*Id.*). Iniciam-se as campanhas, a fim de envolver toda a população, sutilmente, sem que o governo fosse notado pelas pessoas. Nasce aí, paralelamente, como intervenção característica do governo, a economia política, “apreendendo a rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território, a riqueza etc.” (p. 290). Trata-se de uma “intervenção no campo da economia e da população” (*Id.*) que resultou na “passagem da arte de governo para a uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre o século XVIII em torno da população” (*Id.*). Com isso, os dispositivos disciplinares foram utilizados no detalhe para gerir a população.

Com o desenvolvimento do Estado administrativo, paulatinamente, a população foi sendo governamentalizada. Portanto, para Foucault (2007b, p. 292), “o que é importante para nossa modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade, mas o que chamaria de governamentalização do Estado”. Ou seja, como explica Veiga-Neto (2002, p. 32),

a governamentalização é um processo (ação) que tem por objetivo o Estado; essa ação consiste numa captura (pelo Estado) de

determinadas técnicas de governo e sua ampliação de modo a permitir a sobrevivência do próprio Estado. O resultado desse processo é um novo tipo de Estado, o Estado governamental.

Quando Foucault refere-se ao termo governamentalidade, está se reportando a três “coisas” (*sic*):

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2007b, p. 291-292)

Nessa mesma linha de pensamento, Olena Fimyar (2009, p. 37) afirma que “a analítica da governamentalidade examina as práticas de governo em suas complexas relações com as várias formas pelas quais a verdade é produzida nas esferas social, cultural e política”. E completa afirmando que “o papel da analítica de governo é o de diagnóstico”. De outro modo, “as práticas de governo poderiam ser feitas de modo diferente, livrando-se do caráter natural e inquestionável de tais práticas” (*Id.*).

Concordo com a autora quando afirma que “o processo de produção de políticas” (*Ibidem*, p. 47) é uma forma do que Foucault chama de “tecnologias de governo” (*Id.*). Poderia dizer que a legislação, ou a criação de leis, é um modo, um dispositivo regulador do Estado sobre a população, naquilo que se chama de políticas educacionais. Para tais, há um direcionamento das intenções do Estado sobre a população, sobre alguns segmentos da população.

Para Foucault, a governamentalização do Estado é, portanto, um fenômeno essencial na história do Ocidente que possui três apoios fundamentais, três

modelos: “a polícia, a pastoral cristã e as novas técnicas diplomático-militares” (FOUCAULT, 2007b, p. 293).

O pastorado é considerado um poder individualizador. Caracterizado pelo pastor que é o detentor de conhecimento muito particular de cada uma de suas ovelhas. As estratégias desenvolvidas como as técnicas cristãs de exame, de confissão, sempre com o mesmo representante de Deus na Terra, de direção de consciência e de obediência têm a finalidade de levar o indivíduo a renunciar a si mesmo, ou seja, deixar que Deus o conduza e que, na dificuldade, o pastor saiba como e porque conduzir o indivíduo. A pastoral é uma técnica desenvolvida na Idade Média e que pressupõe que o pastor conheça particular e individualmente cada um dos sujeitos e dos demais como um todo, o rebanho de ovelhas (FOUCAULT, 1995). Tal reflexão se faz importante tendo em vista que nas instituições em que circulamos, conforme o autor, há uma pessoa responsável que conduz, ou que coordena os trabalhos e representa aquele doutrinador e, às vezes, sutilmente, outras ostensivamente.

A polícia, desenvolvida nos séculos XVII e XVIII para ser uma técnica do governo própria do Estado, como, por exemplo, situações em que o Estado tem que intervir sobre o indivíduo, ou seja, controlar a saúde dos indivíduos, número de nascimentos e de mortes, epidemias etc. (FOUCAULT, 1995), “um tipo de ‘tecnologias das forças estatais’” (FOUCAULT, 1997, p. 85). Este controle pelo Estado, Foucault denominou de “biopoder”. Não mais um poder individualizante como o pastorado, ou seja, um poder sobre o indivíduo, no “homem-corpo”, mas “massificante”, em direção ao “homem-espécie”. Esta “anátomo-política do corpo humano” instaura no final do século XVIII uma “biopolítica’ da espécie humana” (FOUCAULT, 2005, p. 289). Em outras palavras, este autor entende por biopolítica “a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...” (FOUCAULT, 1997, p. 89). Nessa época, surge a estatística, muito usada nos tempos atuais, sobretudo nas pesquisas quantitativas em que o importante são os

índices finais, não o processo de como se chegou a tais índices ou suas particularidades.

No entender de Fonseca (2003, p. 82), “o indivíduo moderno, produto da disciplina, não é um elemento anônimo de uma massa amorfa”, denominada por população, mas que “possui uma individualidade” (*Id.*). Suas “marcas são concretizadas a partir da particularização de cada indivíduo, realizada pela disciplina. É essa particularização que garante a docilidade e que permite a utilização do homem moderno” (*Id.*). Utilização no sentido de ser útil. Em outros termos, “a particularização é de todos e não exclusiva de alguns mais importantes e especiais. Para a época da disciplina, todo o indivíduo é singularizado. Esse é seu *status*: ser possuidor de uma identidade” (*Id.*, p. 83). E a importância disso é que “tal identidade traz a marca da utilidade e da docilidade” (*Id.*).

Esse cuidado de si, que Foucault (2007a, p. 49) traz dos gregos, refere-se a “ter cuidados consigo; é esse princípio do cuidado de si que se fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática”. Isso quer dizer que, no entender de Candiotti (2008, p. 91) “para Foucault o fio condutor da articulação entre subjetividade e verdade é o cuidado de si”. E o cuidado de si, para o autor “diz respeito à atitude diferente consigo, com os outros e com o mundo; indica a conversão do olhar do exterior para o próprio interior como modo de exercer a vigilância contínua do que acontece nos pensamentos” (*Id.*), controlando-se constantemente em suas relações sociais e para consigo mesmo. E, ao concluir, afirma que tal preceito “sugere ações exercidas de si para consigo mesmo as quais alguém tenta modificar-se; designa maneiras de ser, formas de reflexão e de práticas que conformam o núcleo da relação entre subjetividade e verdade”. Para ele, seu modo de ser, de ver, de agir é o ponto de partida para a observação do outro. E, desse modo, o sujeito se autodisciplina.

“O sujeito moderno, sendo produto da normalização – empreendida pela disciplina – não tem, no processo de sua constituição, a marca da relação consigo que caracteriza a ética” (FONSECA, 2003, p. 139), uma ética interna. Em outras palavras,

o indivíduo moderno, constituído pela norma, difere do indivíduo antigo, constituído pela ética. Pode-se dizer que esses dois indivíduos não só diferem sobre si, mas opõem-se quanto à matéria integrante da constituição de cada um: em um, tal matéria é a norma, em outro, a ética. O indivíduo moderno se opõe ao antigo à mesma medida que a norma opõe-se à ética. A ética é a relação consigo, enquanto o poder da norma impede que tal relação se dê.

Tal acontece porque a relação da norma com o indivíduo é algo que vem de fora, não é interna do sujeito. Há que esclarecer que não se está falando que o sujeito moderno não tem ética. Não é isso, mas que ele é regido por algo que está afora dele, externamente, que é a norma, que é o “Outro” (DELEUZE, 1988; PELBART, 1989; 1998).

“Portanto, na constituição do indivíduo moderno a partir do poder da norma, não há lugar para a ética” (FONSECA, 2003, p. 139) interna. O indivíduo é “normalizado, esse indivíduo é impedido de ser ético. Sua constituição pela disciplina e pela norma impede a relação consigo, que caracteriza a ética” (FONSECA, 2003, p. 139). Tal indivíduo é considerado com “sujeito de uma identidade que entende como própria e que é o resultado dos mecanismos de objetivação e de subjetivação do poder normalizador” (FONSECA, 2003, p. 140). Acerca desse assunto, o autor diz que:

quando se fala em formas de objetivação e formas de subjetivação, é sempre em relação à constituição do indivíduo. Pensar, portanto, nos processos de objetivação é pensar em aspectos da constituição do indivíduo. Da mesma forma que pensar nos processos de subjetivação também é pensar em aspectos dessa constituição (*Id.*, p. 24).

O autor contribui para o entendimento dos processos de objetivação e de subjetivação dos sujeitos modernos. Em seus estudos identificou que os primeiros “mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, foi possível constituir um indivíduo moderno: um objeto dócil e útil” (*Id.*, p. 25). E que, os processos de subjetivação compreendem aquelas práticas “que constituem o homem moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade de que lhe é atribuída como própria” (*Id.*). Em outros termos,

Pode-se então dizer que o termo 'sujeito' serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito (*Id.*, p. 26).

Desse modo, tanto objetivação quanto subjetivação se referem à constituição do sujeito. Cada sujeito, já objetivado e subjetivado por um mecanismo de controle, controla a si próprio, são as “tecnologias do eu” (FOUCAULT, 1995). Em uma visão mais ampla, Marshall (1994) diz que “as relações de poder fazem com que nos tornemos sujeitos, isto é, indivíduos com uma certa identidade”. É através de relações de poder que nos tornamos subjetivados, através da “biopolítica” (FOUCAULT, 1997).

Tais situações são observadas no capítulo seguinte, pois foi um dos objetivos desta pesquisa acadêmica identificar como estudantes do PROEJA se constituem enquanto sujeitos estudantes-trabalhadores e participantes de uma nova proposta de escolarização para jovens e adultos. Os sentidos que este sujeito dá à sua história de vida, como a narra, o que revela, em relação a este processo de constituição de sujeito, estudante, trabalhador e cidadão, são analisados no próximo capítulo. Assim, acredito que se possa chegar a algumas respostas a questões como: *“Quem são esses sujeitos contemporâneos que procuram um aligeiramento ou aceleração em seus estudos formais, para quem o Estado brasileiro amplia sua rede de instituições de ensino médio e técnico-profissionalizante?”*. As políticas públicas interferem diretamente no agir desses cidadãos ao criar tal programa e garantir a permanência do estudante durante todo o período do curso? Com o PROEJA podem eles resgatar a falta de escolaridade e a aprendizagem de uma profissão, com novas oportunidades num Mercado de Trabalho exigente por mão-de-obra qualificada?

Na próxima seção, procuro dissertar acerca do governmentismo, na acepção de Foucault: a ação do governo sobre a população a fim de exercer seu poder controlador. Mais especificamente, o que é, e como, a dita “globalização” interfere na vida das pessoas neste início do século XXI. Trago autores que estão refletindo

acerca dessa temática na atualidade e como cada um, na sua leitura contemporânea, contribui na presente reflexão.

4.2 A FORMAÇÃO DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO: UMA VISÃO ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL DA GLOBALIZAÇÃO E DO MUNDO DO TRABALHO

Aparentemente, o termo “globalização” poderia não ter relação direta com esta pesquisa acadêmica, que envolve as trajetórias de estudantes de um Programa governamental que integra a modalidade de Educação de Jovens e Adultos ao Ensino Profissionalizante. Referi-me na seção anterior sobre a formação dos Estados-Nação e as subjetivações e objetivações do sujeito. Nesta parte continuo com o intuito de caracterizar o sujeito contemporâneo. Para isso, parto da premissa de que o mesmo está inserido num contexto social mais amplo, que se convencionou chamar de *globalização*. No final levo a discussão às questões relacionadas ao trabalho.

Conforme se sabe, alguns estudiosos, sobretudo sociólogos, são a favor do modelo denominado “globalização” e outros fazem grandes dissertações e análises a partir de outra posição político-ideológica. Fui buscar nos escritos de determinados pesquisadores, opiniões que se contradizem e/ou que se completam, tais como as de Anthony Giddens, Boaventura de Souza Santos e Zygmunt Bauman. Poderia caracterizar o primeiro como incentivador e os demais como críticos de tal leitura de mundo.

Para o sociólogo inglês Anthony Giddens (1991, p. 69), a globalização pode “ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”. Trata-se de um “processo dialético” (*Ibidem*) uma vez que os “acontecimentos locais podem se deslocar numa direção anversa às relações muito distanciadas que os modelam. A *transformação local* é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das

conexões sociais através do tempo e do espaço” (GIDDENS, 1991, p. 70). Acerca do que explanou Giddens, Santos (2002) afirma que “o local e o global são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização” (p. 63). E, seguindo sua análise, afirma que “não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, real ou imaginária, uma inserção cultural específica” (*Id.*). Em outras palavras, a globalização compreende trocas locais fortemente relacionadas com o que acontece muito distante e muito próximas do foco dos acontecimentos. Talvez seja por esse motivo que “muitos dos novos riscos e incertezas nos afetam onde quer que vivamos, não importa quão privilegiados ou carentes sejamos. Eles estão inextricavelmente ligados à globalização” (GIDDENS, 2005, p. 15).

“A globalização está reestruturando o modo como vivemos, e de uma maneira muito profunda” (GIDDENS, 2005, p. 15). Modos de vida de tempos passados e presente estão sendo deixados de lado uma vez que as pessoas adquirem novos hábitos e novas formas de viver em sociedade. “Além disso, a globalização influencia a vida cotidiana tanto quanto eventos que ocorrem numa escala global” (*Idem*). Ou seja, a globalização está abrindo não somente o mercado comercial entre países, que até então não possuíam convênios culturais, sociais, comerciais ou políticos, para, a partir das últimas três décadas, acontecer paulatinamente uma abertura de novas fronteiras ou fronteiras que eram intransponíveis na qual as tradições locais sejam amalgamadas por tradições de outros países, causando, no meu entender, um desconforto àqueles que não compreendem o processo de globalização dos bens culturais, em outras palavras, a escala global afeta o local, que pode chegar à população de diversos modos.

Há que se pensar, também, que “com o processo de globalização e das sociedades integradas em redes nesta época da informação” (FERNANDEZ, 2007, p. 39), quer seja via *web*, filmes hollywoodianos, mídia televisiva, impressa etc. com essa enorme rede,

o conceito de espaço está mudando aceleradamente e, embora os países mantenham formalmente as fronteiras territoriais, o capital e as sociedades funcionando em rede vão diluindo essas fronteiras nos

territórios geográficos e tornando o mundo menos regional, menos nacional e mais global (*Id.*).

Neste sentido, Giddens (2005, p. 16) diz que a globalização está ameaçando o modo de vida das pessoas em geral, bem como as tradições locais no que se refere à “família tradicional” e “outras tradições” como as associações religiosas. Incluo nesta listagem do autor, o Mundo do Trabalho, em que as pessoas estão desesperadas em busca de aperfeiçoamento profissional. Algumas delas, não tendo tempo para cursar o ensino médio durante três anos e, após ou paralelamente, o profissionalizante (que são mais dois anos, totalizando, então, cinco anos até completar as duas etapas de escolarização), ingressam em um curso que acreditam de qualidade, por ser ministrado em uma instituição de âmbito federal, num programa destinado para este segmento da população denominado PROEJA, que é a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica. Com esta subtração do período na escola, os estudantes-trabalhadores ganham tempo e aceleram a conclusão da educação formal (Educação Básica), segundo eles tão necessária para ter um emprego de qualidade e ou ingressar em uma universidade a fim de continuar os estudos no curso superior.

Para Giddens (2005, p. 17), em nossos dias, “vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos”. Tal afirmação quer dizer que há uma onda global que promove a modificação de aspectos consolidados pela sociedade. Tais aspectos são “para bem ou para mal”, impelindo “rumo a uma ordem global que ninguém compreende plenamente mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos nós” (*Idem*). Não se sabe explicar muito bem do que se trata, mas todos nós, seres humanos, vivemos neste período de transformações e acredito que grande parte da população mundial também sente tais modificações. No meu ponto de vista tais sentimentos estão ligados com a abertura cultural, como já me referi acima, uma vez que as tradições locais sofrem influências com as globais e, num processo de aculturação ou incorporação sutil de outras culturas, as pessoas sentem um mal estar que não conseguem explicar claramente.

O autor critica os céticos, pois a noção de globalização, que eles transmitem às pessoas em geral, é de "uma ideologia espalhada por adeptos do livre mercado que desejam demolir sistemas de previdência social e reduzir despesas do Estado" (GIDDENS, 2005, p. 19). E continua afirmando que "é errado pensar que a globalização afeta unicamente os grandes sistemas, como a ordem financeira mundial" (*Idem*, p. 22), ou seja, outros setores também afeta. "A globalização não diz respeito apenas ao que está 'lá fora', afastado e muito distante do indivíduo. É também um fenômeno que se dá 'aqui dentro', influenciando aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas" (*Idem*), tais como uma, digamos, simples decisão de retornar aos estudos. No meu entender, tal atitude não é tão ingênua quanto parece, tem outros aspectos por detrás dessa aparente simples decisão de estudar depois de uma idade já madura. No capítulo seguinte procuro, através da leitura das entrevistas realizadas com os estudantes do PROEJA, apresentar os motivos individuais para procurar os estudos formais na instituição pesquisada.

O que parecia ser um movimento controlado por grandes empresas, que simplesmente quisessem se introduzir em novos mercados com suas sedes localizadas em uma potência do considerado hemisfério norte, engana-se, pois "a globalização está se tornando cada vez mais descentralizada – não submetida ao controle de nenhum grupo de nações e mesmo ainda das grandes empresas" (GIDDENS, 2005, p. 26). É um movimento diluído também nos países não considerados potências mundiais, tendo em vista que "seus efeitos são sentidos tanto nos países ocidentais quanto em qualquer outro lugar" (*Id.*), pois, compreendo que não há um único sentido da avalanche de informações que as pessoas recebem diariamente, sejam elas via *web* ou meios de comunicação (como rádio, televisão, revistas, jornais, *outdoors*, cartazes em ônibus e em trem, mala direta por correios ou por correio eletrônico, *chates* etc.).

Ao mesmo tempo, "para onde quer que olhemos, vemos instituições que, de fora, parecem as mesmas de sempre, e exibem os mesmos nomes, mas que por dentro se tornam muito diferentes" (GIDDENS, 2005, p. 28). Nos dias atuais, "continuamos a falar da nação, da família, do trabalho, da tradição, da natureza, como se todos continuassem iguais ao que foram no passado. Não continuam. A

casca permanece, mas por dentro eles mudaram” (*Id.*). Tais instituições são denominadas por Giddens como “instituições-casca’ – instituições que se tornaram inadequadas para as funções que são chamadas a desempenhar” (*Id.*), isto é, vários modos de agirmos estão modificando com a abertura mundial.⁶⁵ No entanto, os modos como os sujeitos agem são, digamos, incentivados por uma gama de propagandas sutis, amalgamadas nos programas de televisão, como chavões que grande parte das pessoas usam por imaginar que desse modo estarão incluídas; ou usar uma marca de roupa ou objeto porque determinado artista usa e fica bem para ele; ou viajar para qualquer lugar só para contar que viajou e também imaginar que está incluído somente por ter o que contar. As relações pessoais, sem o reconhecimento das hierarquias da instituição, tal como fazer o que quer passa a ser a moda; entre outras.

Giddens (2005, p. 28) coloca-se na linha de frente de defesa desse megamovimento mundial de globalização afirmando que “à medida que ganhamos força, as mudanças” que ocorrem por todos os lados, “estão criando algo que nunca existiu antes, uma sociedade cosmopolita global” (*Id.*). O autor defende a integração que leva, no meu modo de entender, à homogeneização da população mundial. Diferentemente do que aconteceu na Europa dos séculos XI e seguintes, conforme Elias (1996) a mercantilização ou globalização está atingindo outros continentes, não somente o europeu. Giddens (2005, p. 28) continua seu pensamento defendendo tal processo, afirmando que “somos a primeira geração a viver nessa sociedade, cujos contornos até agora só podemos perceber indistintamente. Ela está sacudindo nosso modo de vida atual, não importa o que sejamos”, ou em que local do planeta que estejamos. “Não se trata – pelo menos no momento – de uma ordem global conduzida por uma vontade humana coletiva. Ao contrário, ela está emergindo de uma maneira anárquica, fortuita, trazida por uma mistura de influências” (*Idem*) e que a sentimos em nosso dia-a-dia, nas instituições públicas, na educação, no Mundo do Trabalho, na ecologia, na produção de grãos, na economia, na política, enfim, “os processos de globalização mostram-nos que estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais,

⁶⁵ Ao expressar o termo “abertura mundial” refiro-me à “globalização”.

políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2002, p. 26).

Além do mais, na visão que considero como pessimista de Giddens (2005, p. 29), “a impotência que experimentamos não é um sinal de deficiências individuais, mas reflete a incapacidade de nossas instituições”. Ele conclama a todos para “reconstruir as que temos, ou criar novas. Pois a globalização não é um acidente em nossas vidas hoje. É uma mudança de nossas próprias circunstâncias de vida. É o modo como vivemos agora” (*Idem*).

Giddens (2005, p. 53) enumera que, com o impacto da globalização, estão ocorrendo “duas mudanças básicas”, uma nos países ocidentais, “não só as instituições públicas mas também a vida cotidiana estão se libertando do domínio da tradição” (*Id.*). E, em outras sociedades pelo do restante do mundo, “que continuaram mais tradicionais, a força das tradições está declinando” (*Idem*). Ele acredita que estas mudanças estão “no cerne da sociedade cosmopolita global em emergência” (*Id.*).

O autor sugere uma abertura cultural daquelas sociedades mais tradicionais, pois “à medida que o papel da tradição muda, [...] novas dinâmicas são introduzidas em nossas vidas” (GIDDENS, 2005, p. 55). E ele completa seu pensamento desafiando as sociedades a uma reflexão naquelas que permitiram o recuo da tradição: “ali onde a tradição recuou, somos forçados a viver de maneira mais aberta e reflexiva” (*Idem*). Nessa afirmação pode-se perceber um preconceito ao outro, ao diferente, em busca de uma homogeneização geral, porque o modelo que ele defende é o ideal para todos e que leva a uma sociedade que, no entender dele, é mais aberta e reflexiva. Entendo o contrário, pois com a abertura das sociedades há uma massificação muito maior e o sujeito precisa estar atento constantemente no seu dia-a-dia para não cair nas armadilhas midiáticas. Talvez quando o autor afirma que “onde a tradição recuou” tenha sido englobada pela insistência cultural, econômica, política.

No que se refere à cultura, Éster Díaz (1999), vai denominar este período como “marasmo pós-moderno” sendo “o resultado da hipertrofia de uma cultura

ávida de novidades”⁶⁶ (p. 19). Ou seja, precisamos ou sentimos a necessidade de estarmos informados a todo o momento acerca dos acontecimentos, algo que pode ser feito via rede mundial de computadores. Necessidades tais que nos obriga acessar sítios de jornais e revistas de vários países a fim de nos mantermos “informados” ou assinarmos canais de televisões a cabo para assistir os canais de notícias 24 horas. É um dos preços da revolução tecnológica deste período que denominamos por pós-modernidade.

Nesse aspecto, Stuart Hall (1997, p. 23-24) afirma que

o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do século XX, parece tão significativo e abrangente que justifica a afirmação de que a substantiva expressão da “cultura” que hoje experimentamos não tem precedentes. Mas a menção de seu impacto na “vida interior” lembra-nos de outra dimensão que precisa ser considerada: a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como ator social.

Em uma visão mais plástica sobre a fronteira, Ribeiro (2002, p. 487) traz que “uma noção de cultura indissociável da noção de fronteira: se a fronteira pode transpor-se, é porque existe, e o acto de transpô-la não a anula, pelo contrário, confirma-a e, muitas vezes, multiplica-a”, ou seja, a fronteira, para o autor, não é engessada, ela é móvel, dinâmica, efêmera; não importando os limites políticos nem econômicos, somente culturais. Acerca dessa visão do autor, concordo quando a cultura ou as representações culturais não interferem as especificidades culturais do outro, quando uma completa ou se soma à outra, sem que haja imposição daquela exterior sobre a já existente na constituição daquela cultura.

Boaventura de Souza Santos (2002, p. 26) tem um ponto de vista muito peculiar. Diagnostica que a globalização que ocorre nas últimas três décadas “parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro”. Além disso, há outras transformações, tais como o

⁶⁶ Do espanhol argentino: “el marasmo posmoderno es el resultado de la hipertrofia de una cultura ávida de novedades” (*Id.*).

aumento dramático das desigualdades entre países ricos e pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc (*Id.*).

No entender de Santos (*Op. cit.*, p. 27), a globalização não é uma simples mudança de tradição como se viu acima, mas envolve “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro”.

Poder-se-ia dizer que a globalização iniciou a partir de uma reunião de lideranças mundiais ocorrida nos anos de 1980, nos Estados Unidos da América do Norte, conhecido como “*Consenso Neoliberal*” ou “*Consenso de Washington*”. Este encontro delineou as diretrizes para os anos seguintes para a economia em âmbito mundial, as políticas de desenvolvimento dos países periféricos e, como um direcionamento específico, as funções do Estado na economia. Se não fosse somente isto, exerceu influências, por conseguinte, nas relações sociais, na ecologia, enfim, em todas as áreas de desenvolvimento e de relações globais e locais.

Talvez seja simplista querer localizar em determinado instante como o princípio do movimento de globalização. No entanto, a partir da Segunda Grande Guerra Mundial até o início da década de 1980, o mundo foi dividido nas duas grandes potências: Primeiro Mundo liderado pelos EUA e o Segundo Mundo, tendo como líder a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. A América Latina, ou seja, o México, a América Central e a do Sul estavam sob a égide do 1º Mundo, que era, sobretudo, regido pelo sistema capitalista. Exceto o país de Cuba, situado na América Central, que se filiou ao chamado 2º Mundo sob o regime socialista.

Mudanças políticas, econômicas e sociais começaram a ocorrer de maneira tênue, tanto de um lado quanto de outro, porém, a partir do *Consenso de Washington* as principais características da nova economia mundial passaram a ser visualizadas melhor. No entender de Santos, destacam-se os seguintes:

Economia dominada pelo sistema financeiro mundial e pelo investimento à escala global; processos de produção flexível e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais; emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado nos EUA e nas relações privilegiadas deste país com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro pequenos tigres e com o resto da Ásia; e o europeu, baseado na União europeia e nas relações privilegiadas desta com a Europa de Leste e com o Norte de África (SANTOS, 2002, p. 29).

Tais transformações estão sendo sentidas ainda neste início do século XXI, nesta primeira década, de forma bastante desigual, isto é, as políticas econômicas dos países considerados menos desenvolvidos são diretamente influenciadas pelas orientações daqueles que direcionam o processo de globalização,⁶⁷ como exemplo do setor econômico, as empresas transnacionais.

As transformações do processo econômico e político mundial acarretam numerosas modificações na estrutura dos países, pois se submetem às políticas impostas pelos órgãos internacionais de fomento, que estão a serviço dos grandes centros econômicos mundiais, dentre elas, destaco apenas três, que considero pertinente para esta reflexão: “as economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais” (SANTOS, 2002, p. 29). Ora, com esta tendência, vários setores produtivos nacionais tiveram grandes perdas e quedas, com falência de empresas locais muito antigas.⁶⁸ Ao mesmo tempo, “deve ser dada prioridade à economia de exportação” (*Idem*) a preços de mercado, ou seja, valor mínimo. As empresas receberam incentivos para a exportação, enquanto que o comércio de seus produtos no país reduziu consideravelmente. E, por fim, a última modificação imposta, a que se relaciona diretamente com a população de baixa renda, pois

⁶⁷ “As políticas neoliberais, decididas e impostas pelos centros do poder financeiro transnacional e que foram batizadas como ‘globalização’, têm uma característica fundamental: não tornam explícitos seus objetivos. O Neoliberalismo é uma doutrina que, em nome do Capitalismo do século XXI, pretende reordenar a economia mundial, mas que de fato está sustentando uma verdadeira guerra econômica das grandes empresas transnacionais contra a maioria da população, que são os assalariados” (GARRIDO, 1999, p. 10).

⁶⁸ Por exemplo, o setor coureiro-calçadista do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul.

deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais inequivocamente vulnerabilizados pela actuação do mercado (SANTOS, 2002, p. 30).

Do exposto acima observa-se que os estados nacionais perderam seu poder de decisão, sendo regidos pelo mercado econômico e político mundiais, como exemplo,

a América Latina, como o resto do planeta, vive um momento de redefinição porque os governos de quase todos os países, seguindo as linhas do FMI e do Banco Mundial, aprofundaram, nas últimas décadas do século XX, as políticas econômicas neoliberais, que levaram a um maior empobrecimento da população e também a uma reversão dos antigos Estados nacionais (GARRIDO, 1999, p. 09).

Tais políticas neoliberais atravessaram o século XXI e fazem-se presentes nos dias atuais com objetivos cada vez mais mascarados, tendenciosos e, por vezes, perversos, pois destrói as economias nacionais pouco consolidadas e impõe as decisões do império. Concordo com Díaz (1999, p. 18) quando afirma que “a tão sonhada globalização não faz mais do que clarear a própria falácia: globaliza-se o domínio neoliberal, mas cada vez existe mais renda concentrada em poucos e hoje, por conseguinte, maiores (ou mais condensados) bolsões de pobreza”. Entretanto, o governo federal atual tenta de várias formas frear grande parte da crise mundial com campanhas e programas governamentais para minimizar as necessidades básicas população menos favorecida ou mais carente sob o ponto de vista social.

Seguindo esta reflexão no âmbito social, as desigualdades entre países ditos centrais e periféricos, ou semi-periféricos, acentua-se cada vez mais. Os primeiros ditam as regras aos demais. Entretanto, tais regras são sutis, chegam até as demais nações através dos mecanismos ou institutos que financiam os suntuosos empréstimos realizados junto ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial, ou transações realizadas sob as normas da Organização Mundial do Comércio. Além disso, as empresas multinacionais também ditam seus preceitos.

Os países não centrais ficam, desta maneira, estritamente dependentes daqueles. Internamente, criam-se elites capitalistas locais. Segundo Santos (2002, p.

32), “falam de uma emergente burguesia de executivos, uma nova classe social saída das relações entre sector administrativo do Estado e as grandes empresas privadas ou privatizadas”, ou seja, “uma nova classe social” (*Ibidem*, p. 33) formada por grupos locais, sobretudo de empresários, dirigentes de estatais privatizadas, de partidos políticos e de grupos multinacionais.

O surgimento da nova classe social não é apenas uma questão do nascimento de “novos ricos”, isto acarreta, na prática, em uma maior desigualdade social interna, naqueles países não centrais, como é o caso do Brasil e destes em relação aos centrais. Com esta falta de igualdade, ou iniquidade, cresce a pobreza de modo geral nos países periféricos e semiperiféricos. É nesta direção que fala Santos (2002, p. 35), nas palavras do autor: “a nova pobreza globalizada não resulta de falta de recursos humanos ou materiais, mas tão só do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial”. O emprego, como se verá a seguir, modificou o foco e as novas frentes de trabalho exigem trabalhadores melhor qualificados para as novas exigências da empresa, há que ter novas aptidões ou novas competências para o trabalho.

No contexto da soberania nacional, os países, sobretudo periféricos aos centros econômicos, são regulados econômica e politicamente por corporações internacionais, ou seja, por empresas multinacionais que regulam os mercados e as políticas internas. Tal ajuste se dá através das políticas de “ajustamento estrutural” e de “estabilização macroeconómica” que são “impostas como condição para a negociação da dívida externa” e “cobrem um enorme campo de intervenção económica, provocando enorme turbulência no contrato social, nos quadros legais e nas molduras institucionais” (SANTOS, 2002, p. 38). Dentre os fatores listados pelo autor, estão “as reformas educacionais dirigidas para a formação profissional mais do que para a construção da cidadania” (*Id.*).

Aqui abro um parêntese para trazer um excerto do texto oficial que sustenta o PROEJA, produzido por um grupo seletivo de educadores nacionais atuantes nos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, em Universidades brasileiras, e em Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Para eles tal

programa “é um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social” (BRASIL, 2006, p. 1). Ou seja, com o intuito de minimizar as diferenças regionais e locais de nosso país. Acredito que a metodologia utilizada nos três anos de curso contribuiu para o sentimento de cidadania dos estudantes pesquisados, bem como para o aumento da auto-estima, conforme se verifica no capítulo seguinte.

Nesse documento ainda se faz referência ao projeto de nação que o governo apregoa, qual seja, “comprometido com o desenvolvimento científico, tecnológico e sociolaboral inclusivo e sustentável” (BRASIL, 2006, p. 2). Com a entrada do Brasil num ciclo de desenvolvimento tecnológico, faz-se mister a invocação de que estamos voltando à segunda metade do século XX? Acredito que não. Naquela época, quando o “Segundo Mundo” representado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas enviava ao espaço o primeiro satélite e este transmitia, pela primeira vez, via ondas, programas de rádio, o “Primeiro Mundo” representado pelos Estados Unidos da América encontrou o culpado para tal derrota tecnológica: a instituição escolar. No discurso oficial esta não estava produzindo cientistas. Houve, neste período, o empenho de educadores, sobretudo estadunidenses, para compor uma comissão a fim de modificar o currículo das ciências – considerada grande vilã daquele momento histórico, apesar de o historiador Eric Hobsbawm considerar o período de 1945 até 1989 como “a era da confrontação entre as superpotências” (HOBSBAWM, 2008, p. 22), tendo em vista que haviam disputas muito acirradas pelo controle dos países que se filiavam a eles, seja na área comercial, política, cultural etc.

Meu entendimento atual é o de que o Brasil tenta resgatar um período muito grande de falta de escolarização da população brasileira com menores condições de oportunidade ao longo da vida. Sob meu ponto de vista, o país está vivenciando um governo progressista e que tem um plano social voltado às minorias, diferentemente dos anteriores cuja prioridade era as elites, isto é, a minoria desse país. A educação tem sido uma das prioridades para esse governo, conforme já se viu no capítulo anterior através do número de instituições da rede federal criadas nos últimos oito

anos. Acerca disso, há que se ter bem claro a concepção de trabalho que esse movimento de globalização apregoa para os países periféricos.

O trabalho, neste processo de globalização que estamos analisando, enfrenta um “processo de homogeneização e cria tensões heterogêneas” (BRUNETTI, 1995, p. 43), ou seja, ele promove o crescimento econômico em uma região e não em outra, mas que, com a abertura do mercado por um bloco grande de países, acelera o consumo e a economia. Processos de crescimento econômico através de produção e consumo acontece em todo o lugar, mas não de forma homogênea, não no mesmo instante nem relacionado aos mesmos aspectos. É um processo global, mas não integrado nem homogêneo, pode-se dizer, então, que é considerado desigual e desencontrado. Há tencionamentos singulares e particularidades, para cada região, para cada ocasião. Neste sentido, a globalização é o ponto alto do atual processo de internacionalização da economia do mundo capitalista, ou seja, há uma tentativa de transformar o mundo em um grande mercado comercial. E, na compreensão de Brunetti (*Op. cit.*, p. 43), “em reforço desta tendência à mundialização dos mercados” é que emergiu o “mercado mundial de trabalho” (*Id.*).

Há uma grande tendência, segundo o autor, para que “os trabalhadores passam a ser o centro gravitacional da força de trabalho em lugar do trabalhador tradicional” (BRUNETTI, 1995, p. 47) e, com isso, “simultaneamente, o comércio internacional de serviços passa a crescer mais rapidamente que o de mercadorias” (*Idem*). Apesar disso, a indústria continua sendo o veículo de crescimento econômico mundial. Entretanto, o desenvolvimento de tecnologia, sobretudo na área eletrônica, desenvolveu computadores cada vez mais potentes e, promovendo a automação das empresas. Nos dias atuais há o desemprego também de trabalhadores especializados (ANTUNES, 1986, 1998).

No final do século XIX e início do XX teve seu apogeu o modelo fordista com a produção em grande escala e produção em massa.⁶⁹ Neste período a produção

⁶⁹ Tal momento também foi denominado de “segunda revolução industrial e tecnológica, tendo não apenas a Inglaterra, mas a Alemanha e os Estados Unidos com centros geradores das novas técnicas, produtos, equipamentos, organização da produção e da gestão de recursos humanos. Este processo, de maior complexidade tecnológica e produtiva, exigiu uma maior concentração de capitais e favoreceu a internacionalização das grandes empresas” (POCHMANN, 1999, p. 31). A

passa por uma grande transformação: a produção em lotes.⁷⁰ Trata-se de uma mudança não apenas semântica, ou seja, produção em massa para em lotes, mas que contribui para a criação e fabricação de modelos de produtos cada vez mais diferentes no mesmo lote de fabricação. Antes, no modelo fordista, a fabricação em série ou em massa não permitia essa prática. Tal modelo tem sido permitido tendo em vista o desenvolvimento e a modernização da informática (BRUNETTI, 1995; LIMA, 1999). Esta mudança de produção para lotes permite economia de custos na produção, redução de matéria-prima e de energia, pois a fabricação passa a ser em pequenas quantidades, evitando, desse modo, a necessidade de haver grandes estoques no local de fabricação.

No entender de Brunetti (*Op. cit.*, p. 50), há “o novo modelo tecnoeconômico” que “implica num novo modelo administrativo de máxima flexibilidade”. Em outras palavras, “estoque mínimo, defeito zero, produção em lotes, entrega no justo tempo – nucleado pela qualificação, flexibilidade e motivação da força de trabalho” (*Id.*). Em uma visão atualizada, segundo Santana (2008, p. 20), “passam a estar presentes, no dia-a-dia das pessoas, temas como flexibilização, desregulamentação, empregabilidade etc.”.

primeira revolução industrial ocorreu “no final do século XVIII e início do XIX, [...] que tinha na Inglaterra o centro irradiador das novas técnicas, produtos, equipamentos, organização da produção e gestão dos recursos humanos; [...] aceleração da proletarização de grandes massas de camponeses. [...] Com o excedente de mão-de-obra, o padrão de uso e remuneração da força de trabalho na indústria caracterizou-se por extensas jornadas de trabalho, contratos individuais e de adesão, uso intensivo do trabalho feminino e infantil, baixos salários, entre outros” (*Idem*, p. 30-31). Por fim, acredita-se que a terceira revolução industrial está em plena “fase de maturação e encontra-se incompleta no que tange às transformações de suas bases energéticas e de transportes” (*Idem*, p. 33). Seguramente essa última está ocorrendo no Brasil, pois as primeiras, quando aconteceram na Europa, estávamos tão atrasados econômica e socialmente, que a principal mão-de-obra do país era a de escravos.

⁷⁰ “*Just-in-Case*, assim chamada por alguns estudiosos é a forma tradicional de administração da produção e de estoques baseada na organização da fábrica em seções fixas (tornos, fresas, montagem etc.) e na noção de lotes econômicos. Está diretamente, associada aos modelos fordista e taylorista de organização fabril” (FRANZOI, 1997, p. 137). Por sua vez, o termo “*Just-in-Time* é a forma de administração da produção industrial e de seus materiais, segundo a qual a matéria-prima e os estoques intermediários necessários ao processo produtivo são supridos no tempo curto e na quantidade exata. Consiste na redução dos estoques de matéria-prima e peças intermediárias, conseguida através da linearização do fluxo de informação (kanban). Através dela busca-se chegar a um estoque zero” (FRANZOI, 1997, p. 137-138).

Numa visão mais crítica acerca da globalização da produção dos bens de consumo e do trabalho, trago o que afirmam Pochmann (1999, p. 10) e Antunes (1999). O primeiro argumenta que

se por um lado essa flexibilização pode ser entendida como funcional à emergência deste novo paradigma tecnológico e produtivo, por outro lado é resultado do processo de concorrência desregulada promovido com a *modernização conservadora*⁷¹

O segundo, numa visão mais voltada ao trabalhador, afirma que é

A partir dos anos 70 [século XX, que] a sociedade capitalista, em escala global, vem apresentando tendências muito acentuadas. O chamado padrão de acumulação taylorista-fordista que dominou o capitalismo do século XX – através de indústrias de produção em série, operários em massa, linhas produtivas rígidas e produtos homogêneos, indústria verticalizada com forte separação entre quem elabora e quem executa – este padrão produtivo que dominou o século XX começou a ser posto em questionamento; com a crise aberta a partir dos anos 73-74 nasceu a chamada empresa ‘da nova era’, a empresa informacional, a empresa da era da tecnologia avançada, da era microcomputacional, a empresa flexibilizada, a *lean production*, a empresa enxuta (ANTUNES, 1999, p. 61).

No mundo do trabalho, sob o ponto de vista do ser humano trabalhador, há “um bilhão de homens e mulheres que se encontram precarizados, que não têm trabalho ou que se encontram desenvolvendo trabalhos parciais, trabalhos sub-remunerados” (ANTUNES, 1999, p. 60). Acerca desses modos de trabalho, Santana (2008, p. 21) recorda que num passado não muito distante essas eram “consideradas atípicas, [mas que] passaram a ser a regra”. Neste sentido, na compreensão de Antunes (*Op. cit.*, p. 62), “vivencia-se a ‘globalização’ da miséria, da precarização do trabalho, em escala cada vez maior”. Estas afirmações, no meu entender, estão em consonância com as tendências de trabalho vivenciadas na chamada era taylorista-fordista que, se encontram em plena mudança.

Na visão de Antunes (*Op. cit.*, p. 63), “o momento contemporâneo” é “mais especulativo e menos produtivo, especialmente em um ciclo de crise capitalista, onde os capitais migram para atividades improdutivas e especulativas” em outras palavras: vale mais a aplicação dos recursos financeiros em investimentos de altos

⁷¹ Grifos do autor.

riscos e *on line* do que em produtos ou serviços concretos. Entretanto o período contemporâneo não elimina o trabalho, o “reduz, fragmenta, complexifica, heterogeneiza e intensifica as formas de exploração do trabalho. Por isso ele pode botar milhões de pessoas no monumental exército industrial de reserva⁷²” (*Id.*).

Ao afirmarem que estão ocorrendo mutações no mercado do trabalho (LIMA, 1999, ANTUNES, 1998; 1999), o segundo enumera seis tendências contemporâneas do mundo do trabalho, quais sejam: redução do operariado tradicional, manual herdeiro da época taylorista-fordista; terceirização de serviços que oferece a outras empresas todos os tipos de trabalhadores sem carteira assinada nem direitos sociais ou previdenciários; enorme incremento do trabalho feminino no mercado de trabalho; aumento muito grande no número dos trabalhadores assalariados médios; exclusão dos jovens e dos idosos no mercado de trabalho; e, quanto mais se excluem os jovens e os idosos, incrementa-se e introduz-se criminosamente o trabalho infantil (ANTUNES, 1998, p. 39-55; 1999, p. 64-68).

Além dessas tendências para o mercado de trabalho, Antunes e Alves (2004, p. 339) acrescentam às já existentes: a “crescente expansão do trabalho no ‘Terceiro Setor’” representado pelo trabalho voluntário, atividades de “caráter assistencial, sem fins mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado” (*Id.*); “expansão do trabalho em domicílio” (*Ididem*, p. 340) em várias partes do mundo, através da “telemática, com a expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho, com o avanço da horizontalização do capital produtivo” (p. 340-341); e, por fim, internalização do capital e dos trabalhadores. Segundo os autores, a classe trabalhadora, ou seja, a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 1998, 1999; ANTUNES e ALVES, 2004) terá que se adequar às novas transformações e às racionalizações do novo modelo produtivo denominado de “toyotismo” (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 345), qual seja, um modelo de “fábrica racionalizada” (*Id.*), onde aproveita o potencial intelectual dos

⁷² “Exército industrial de reserva” é um termo cunhado por Karl Marx e significa, segundo Shaiki (1993, p. 144), “a existência de uma reserva de força de trabalho desempregada e parcialmente empregada é uma característica inerente à sociedade capitalista, criada e reproduzida diretamente pela própria acumulação do capital [...] qualquer que fosse suas fronteiras históricas, o sistema capitalista sempre criou e manteve um exército industrial de reserva”.

funcionários e “da capacidade cognitiva, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária” (*Ibidem*, p. 347). Saber trabalhar em equipes também é muito valorizado neste modelo que vem substituir o taylorista-fordista.

Para aqueles que pensavam que as novas tecnologias iriam substituir a mão-de-obra do trabalhador, Antunes (1999, p. 69) afirma que “é evidente que a redução do trabalho e o incremento tecnológico não implica na eliminação do trabalho, mas em formas mais complexas de interação entre trabalho e ciência”, pois, apesar da automação, precisa, ainda, da força do trabalho humano para manejar as máquinas ou o computador e acompanhar o desempenho desejado da produção. Na sequência de sua argumentação, o autor afirma que “não acabou o trabalho. O capital, na era da sua reestruturação produtiva, sabe como explorar essa força de trabalho, diminuindo, fragmentando, intensificando, reduzindo ao limite, mas não podendo eliminar o trabalho humano” (ANTUNES, 1999, p. 70). E o autor conclui afirmando que estamos avançando em direção “a uma maior intelectualização do trabalho manual” e, por outro lado, a uma “maior precarização do trabalho” (*Idem*), como o conhecemos, e que já foi discutido anteriormente.

Numa outra visão sobre o momento, especificamente acerca do trabalho, Bendassolli (2007, p. 20), enfatiza que “a atividade industrial vem demonstrando sinais de regressão quando comparada à capacidade econômica do setor de serviços” e, “paralelamente às transformações nas matrizes de geração de riqueza, observamos a emergência de novos arranjos de trabalho” (*Id.*), sobretudo “o trabalho do tipo autônomo-informal [...], os empregos no chamado mercado virtual, onde a flexibilidade é intensa” (*Id.*). Outros arranjos já foram comentados nas páginas anteriores.

Para Bendassolli (2007, p. 21), o trabalho considerado como instituição social sofreu, desde a década de 1970, vários “ataques” que promoveram sua mudança. O autor enumera três deles. O primeiro foi “a substituição do trabalho humano pelo trabalho realizado por máquinas cada vez mais sofisticadas e por estruturas de comunicação altamente eficazes” (*Id.*); segundo: ataques políticos neoliberais com a “falência progressiva do Estado previdenciário e seus modelos de regulação, deslocando aos indivíduos a tarefa de cuidar de sua própria ‘empregabilidade’ e

inserção social” (*Id.*); e, terceiro, “as pressões para uma especialização flexível da força de trabalho, pressões essas patrocinadas pelas mudanças nos padrões produtivos e de consumo que passaram a exigir novas competências e desempenho profissional” (*Id.*). Estes “ataques desinstitucionalizantes pelos quais o trabalho passou ao longo das últimas quatro décadas”, deixaram sua “natureza institucional ‘fraca’” (*Id.*), diferente daquela quando dos tempos considerados taylorista-fordista, paralelamente ocorreu o enfraquecimento das estruturas da modernidade, numa visão pós-moderna.

Bendassolli (2007, p. 24) coloca que a partir da Revolução Industrial européia até a metade do século XX, o trabalho é tratado como “categoria objetiva e subjetiva chave” e que “os indivíduos” (Foucault os denomina *sujeitos*) o consideram como a principal referência “para a definição de suas identidades” (*Id.*). Em vista da descaracterização do trabalho nas últimas décadas em que o colocava como centro da identidade dos sujeitos, perde-se os referenciais epistemológicos, e causa a insegurança e a ambiguidade de que os autores da contemporaneidade como Vattimo e Bauman e outros se referem em seus estudos.

Bauman (1998, p. 21) refere que em um mundo em constante “movimento, a angústia que se condensou no medo dos estranhos impregna a totalidade da vida diária – preenche todo fragmento e toda ranhura da condição humana”. Para preencher os vazios, há o mercado consumidor, que seduz constantemente por sua renovação

Tem que mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência. Nem todos podem passar nessa prova. Aqueles que não podem são a ‘sujeira’ da pureza pós-moderna (*Ibidem*, p. 23).

Os consumidores que não são capazes de seguir o que o mercado indica, tais como os atrativos do mercado, são, no entender do autor, “pessoas incapazes de ser ‘indivíduos livres’ conforme o senso de ‘liberdade’ definido em função do poder de escolha do consumidor”. (*Id.*, p. 24). Para o mercado consumidor, eles são

“objetos fora do lugar” (*Id.*), por não estarem de acordo com a maioria, ou com os demais consumidores. Para que o mercado se livre de desses chamados “consumidores falhos” (*Id.*), há dispositivos instalados por toda a parte para coibir sua circulação nos grandes centros comerciais, “câmaras de vigilância, alarmes eletrônicos e guardas fortemente armados” (*Id.*). A chamada sociedade de controle monitorando cada indivíduo em seu ser-estar no mundo. Portanto, o autor questiona-se se “a liberdade é uma benção ou uma maldição?” (BAUMAN, 2001, p. 26). Tento responder ao questionamento do autor com Larrosa (2000, p. 334) porque, para ele,

talvez possamos dizer que a liberdade só aparece quando o próprio sujeito se percebe com não-fundado, como carente de qualquer fundo ou de qualquer fundamento, como desprovido de qualquer razão ou de qualquer princípio que pudesse dar conta dele.

E quando o sujeito age por conta própria, mas dentro da normalidade das pessoas, quer dizer que o sujeito, para ter liberdade, tem a oportunidade de criticar, por exemplo, a ordem posta de consumir e exercer seu livre arbítrio, porque não há determinação para a liberdade, ela também não é engessada, e

talvez a liberdade não seja outra coisa senão aquilo que acontece nessa experiência, na experiência dessa falta de fundamento, do princípio ou de razão, na experiência de um ser que não pode dar nada por fundado, nem seu saber, nem seu poder, nem sua vontade, nem sequer a si mesmo, e que, justamente por isso, salta para fora de tudo o que o mantinha seguro e assegurado, dono de si, idêntico a si mesmo (*Idem*).

E tal liberdade requer que o sujeito possa se sentir (des)orientado de seu rumo, ou do trajeto que vinha tendo, que o mantinha seguro e agora, nas ações do presente, se encontra pulverizado, no sentido de espalhado de não ter uma única referência que satisfaça suas necessidades do aqui, do agora e do amanhã. E esta também não se encontra engessada, pode mudar também conforme o presente e suas novas experiências vivenciadas, portanto, o amanhã, nessa perspectiva, é considerado móvel.

Nessa mesma direção, Bauman (2008, p. 35) argumenta que “o ingrediente crucial da mudança é a nova mentalidade de ‘curto prazo’ que veio substituir a de ‘longo prazo’”. Trazendo essa discussão ao tema dessa seção, qual seja, o trabalho,

o autor nos adverte que os trabalhadores estadunidenses “com um nível moderado de educação espera mudar de emprego pelo menos onze vezes durante a vida – e essa expectativa de ‘mudança de emprego’ certamente continuará crescendo antes que a vida laboral da atual geração termine” (*Id.*). Tais mudanças de emprego percebi nas declarações dos estudantes durante as entrevistas apresentadas e analisadas no capítulo seguinte, quando referiam-se ao emprego ou aos seus empregos. Hoje, segundo o autor, a palavra fundamental é “flexibilidade” e,

quando aplicado ao mercado de trabalho significa fim do emprego “como o conhecemos”, trabalhar com contratos de curto prazo, contratos precários ou sem contratos, cargos sem estabilidade e com cláusulas de “até novo aviso” (BAUMAN, 2008, p. 35-36).

Os dispositivos de controle apontados acima e as novas dinâmicas de ação do mercado de trabalho, podem causar, de modo geral, uma volatilidade de sentimentos, pois “a vida está a ponto de adquirir um formato novo mas imprevisível” (BAUMAN, 2000, p. 148) porque o futuro é um estado de incertezas, de instabilidades e de inseguranças em relação ao bem-estar do sujeito em geral e, de certa forma, não há previsibilidade porque o mundo está incontrolável. E, em vez de se “reconstruir [um] ‘outro mundo’, não fazemos mais que *construir* ‘o outro’ do nosso próprio mundo”⁷³ (BAUMAN, 1999, p. 13), em outras palavras, muda-se algumas situações ou práticas, mas nem o todo e nem a essência das relações são modificadas, permanecem por vezes inalteradas, apesar das constantes mudanças nas relações e das suas ambiguidades. Nessa mesma direção, no entender do autor, ainda, “a vida laboral está saturada de incerteza” (BAUMAN, 2008, p. 36) e ela é “uma poderosa força individualizante. Ela divide em vez de unir” (*Id.*). “Medos, ansiedades e tristezas são feitos de tal modo que devem ser sofridos sozinhos” (*Id.*), tendo em vista que eles não são vividos por todos de modo igual, e nem tem o mesmo endereço simultaneamente. Tal fato “priva a postura solidária de seu status passado de tática racional e sugere uma estratégia de vida bem diferente daquela que levou ao estabelecimento das organizações militares da classe trabalhadora” (*Ibidem*, p. 36-37), ou seja, além das questões de trabalho, as relações sindicais

⁷³ Grifos no original.

também modificaram e se tornaram mais individualizadas e o aperfeiçoamento é recomendável que seja constantemente, pois ele

não é mais um empreendimento coletivo, mas individual; são os homens e as mulheres individuais que a suas próprias custas deverão usar, individualmente, seu próprio juízo, recursos e indústria para elevar-se a uma condição mais satisfatória e deixar para trás qualquer aspecto de sua condição presente de que se ressintam BAUMAN, 2001, p. 155).

Entretanto, para o mesmo autor (*op. cit.*, p.149),

a memória do passado e a confiança no futuro foram até aqui os dois pilares em que se apoiavam as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e a durabilidade, a mortalidade humana e a imortalidade das realizações humanas, e também entre assumir a responsabilidade e viver o momento.

De modo geral, as relações interpessoais de consumidores são vistas por Bauman (2004, p. 21-22) como uma prática imediatista e ocorre

numa cultura consumista como a nossa, que favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução do dinheiro.

Ou o que vem depois é “mais estimulante do que o que a que estamos vivendo atualmente” (*Ibidem*, p. 19), porque o que tenho agora não mais me satisfaz e parto, sem rumo previamente definido, à procura de algo melhor, que satisfaça meus desejos mais íntimos, mais secretos, pois o que virá será radiante e mais estimulante do que foi o anterior e o que está sendo o agora, embora, no início da jornada, não tenha bem claro o que procuro.

Os sentimentos como “mal-estar, insegurança e medo são apenas alguns dos exemplos de sintomas mais comuns da relação homem-trabalho em nossos dias” na reflexão de Bendassolli (2007, p. 25). Acrescento a esses o de ambiguidade que sentimos hoje em vários setores do convívio social. Todos eles estavam presentes no Iluminismo e são fruto de “poderosas forças que fizeram mover os homens modernos estava a crença de que através da razão eles poderiam atuar sobre a natureza e a sociedade na direção de uma vida satisfatória para todos” (FRIDMAN,

2000, p. 9). Estes sentimentos também acompanharam o ser humano durante o período denominado modernidade (FRIDMAN, 2000). Por conseguinte, essas não são características exclusivas desse período em que estamos vivendo, não podem ser o único argumento para designar a mudança ou incorporação de novas idéias ou modos de pensar. Hoje neste período da história da humanidade, alguns autores afirmam que vivemos numa época além da modernidade, em busca de outros paradigmas existenciais, na pós-modernidade. Por esse motivo, sugerem, possuímos tantos sentimentos adversos, tantas incertezas e ambigüidades.

Neste grande processo transitório por qual passamos na atualidade, a “globalização induz a pensar um mundo unificado, onde as diferenças se diluem. Diferenças culturais, sociais e econômicas que impossibilitam o homem a absorver, em curto espaço de tempo, tantas mudanças” (BATISTA, 1999, p. 31). E com o espaço de tempo ficando cada vez menor, “os valores culturais e as tradições perdem suas funções estabilizadoras e mediadoras, e o sujeito, mergulhado num mundo que visa à homogeneidade, silencia sua fala e desaparece na indiferenciação” (*Id.*). E, na visão da autora, este momento “nos leva a pensar na organização subjetiva do sujeito na contemporaneidade que, desterrado do seu *eu*, na sua alteridade, tenta, através de artifícios, silenciar suas angústias” (*Id.*, p. 33), uma vez que o sujeito precisa agir de modo diferente para encontrar seu espaço no tempo atual e preencher seu vazio existencial. Entra, nesse estado de viver, o sentimento de desejo ou a procura de algo que não sabe ainda (como já expressei acima).

Acerca do desejo, o pesquisador Ruiz (2004, p. 72-73), afirma que “no modelo de subjetivação implementado pela modernidade, o desejo do indivíduo é um *locus* produtivo; considerando como o princípio básico da sua autonomia, o desejo não mais deve ser reprimido, deve ser fabricado”, ou seja, os desejos de cada sujeito devem ser incentivados a fim de que a pessoa siga seus objetivos. E cada um dos desejos que o sujeito dessa sociedade possuir “não é visto” (*Ibidem*, p. 73), no entender do autor, “como princípio de subversão da ordem, mas como espaço privilegiado de sua reprodução” (*Idem*), por esse motivo “a ordem se produz e se reproduz no exercício do desejo de cada indivíduo; eis por que, para a nova ordem,

é prioritária não a repressão do desejo, mas seu controle” (*Id.*). A realização dos desejos mais íntimos de cada indivíduo é, segundo esse ponto de vista, incentivada pela própria ordem de modo cada vez mais subjetivamente e sem que o sujeito perceba que está reproduzindo a ordem dita natural da sociedade, tais como, retornando ao trabalho formal, saindo da informalidade, retornando aos estudos e realizando um curso que, após sua conclusão, a pessoa passa a se sentir integrante do e no sistema e, ao mesmo tempo, produtivo. E no momento seguinte, outros desejos afloram, como por exemplo, conseguir um emprego na área dos estudos ou nova qualificação etc. “A noção liberal vinculou estreitamente a liberdade ao desejo, de tal modo que o desenvolvimento dos desejos coincide com a prática da liberdade” (*Id.*) que cada sujeito exerce a todo instante. E, pode ser dito categoricamente que a “fabricação do desejo do indivíduo que se tornará o alvo privilegiado dos dispositivos de subjetivação das sociedades modernas, de tal modo que o indivíduo, ao realizar o que deseja, consiga desejar aquilo que as estruturas sociais demandam.” (RIUZ, *Op. cit.*, p.73). “Assim sendo, a fabricação do desejo se transformou num espaço estratégico de poder” (*Id.*) e de subjetivação. E, ainda, “o desejo é a dimensão da subjetividade onde se forja o querer da pessoa. A importância do desejo na constituição da subjetividade se compreende quando percebemos que é o desejo que dimensiona a prática do sujeito” (*Id.*). E o autor complementa sua análise, afirmando suas palavras, “aquilo que o sujeito deseja, o seu querer, é, para ele, o horizonte de sua prática de liberdade; ele vai se perceber como sujeito livre na medida em que consiga levar a bom termo os seus desejos” (*Id.*). Na perspectiva dessa pesquisa, o desejo de os estudantes de completar os estudos básicos na modalidade de EJA integrado a educação profissional técnica de nível médio, requer a prática da liberdade e que o direcionam às práticas ou ações ou atitudes do próprio sujeito.

Na perspectiva do capitalismo, o mesmo encontra-se em transformações. Cêa (2007, p. 27), aponta que esta é uma “condição de sua manutenção histórica”, pois “a formação humana se apresenta como um dos espaços da interseção daquelas dimensões (econômico e político), cujo objetivo é conferir previsibilidade, na medida do possível, às atitudes do ser social crivado pelo valor” (*Id.*).

Realizando uma análise da realidade, a autora afirma que

Neste momento de transição entre os séculos XX e XXI, são inúmeras e de distintas qualidades as grandes alterações históricas, em todos os setores da vida social, da objetividade material à subjetividade humana. O conjunto de mudanças, longe de designar alterações estruturais no modo de ser do capitalismo, é testemunho dos esforços em curso para manter a atualidade histórica desse modo de produção material da existência, historicamente determinado (CÉA, 2007, p. 27).

A fim de acompanhar o desenvolvimento e transformações do capitalismo atual, as questões relacionadas à formação do trabalhador “vão crescendo de importância” (*Id.*), tendo em vista a complexidade do tema.

É sob esta perspectiva que fui ao campo empírico para entrevistar os sujeitos estudantes-trabalhadores e analisar suas falas, buscando saber de que modo se dá sua relação com o mundo do trabalho e com a escola, num curso de formação de trabalhadores na área de Administração. Ainda mais considerando que “a escola, por sua vez, convive com práticas conservadoras e transformadoras, tendo, portanto, possibilidades de avançar na formação do trabalhador, a fim de oferecer um ensino de acordo com as suas aspirações e necessidades” (BIZERRA, 1999, p. 14). É um desafio da escola, especificamente da instituição em que realizei a pesquisa, procurar um equilíbrio entre o conservadorismo e o modernismo, aqui utilizado no sentido de novas técnicas e novas metodologias educacionais⁷⁴. Apresento o resultado das entrevistas na parte seguinte.

⁷⁴ Não pesquisei a fundo tais procedimentos pedagógicos por não ser o foco desta pesquisa, apenas os cito aqui porque alguns dos estudantes comentaram espontaneamente no decorrer das entrevistas.

PARTE IV
PROCESSO INVESTIGATIVO E ANÁLISE

CAPÍTULO 5: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo faz referência aos procedimentos metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa em seus aspectos de coleta e análise dos dados.

Quando resolvi trabalhar com história oral dos estudantes, deixei de lado uma série de abordagens que poderiam também fazer parte desse trabalho. Entretanto, há uma série de motivos para tal, a saber: a possibilidade de trabalhar com descrições de histórias vividas por pessoas comuns, mas que sem saber exercem papel importante, segundo o ponto de vista dessa pesquisa: fazem parte do primeiro contingente de estudantes a participar de um programa nacional para jovens e adultos de nível médio, programa este que integra formação propedêutica e profissional na mesma proposta, o PROEJA. Tal pesquisa permite que cada sujeito disserte sobre sua trajetória de vida, sob seu próprio ponto de vista.

Importante enfatizar que optei pela abordagem qualitativa, uma vez que esta permite ao pesquisador maior liberdade de questionamentos e de interação com o campo investigativo. Pelo fato de ser uma pesquisa qualitativa interessa muito mais o processo, ou seja, como esses estudantes chegaram até esta etapa de suas trajetórias, do que o resultado final, como, por exemplo, o aproveitamento deles nas disciplinas através de notas ou outros dados desta natureza.

Ao longo das entrevistas e, posteriormente, ao penetrar no conteúdo das narrativas, foram surgindo inquietações, surpresas e novas percepções. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), a investigação deve ir sendo delineada à medida que o pesquisador vai inserindo-se no contexto da investigação, mergulhando no trabalho. Dizem eles:

Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

Com as entrevistas transcritas em mãos, é conveniente que o pesquisador percorra por todas as falas, as locuções, as páginas “na procura de regularidades e padrões” (BOGDAN E BIKLEN, *Op. cit.*, p. 221) e também “tópicos presentes nos dados” (*Id.*) para posteriormente, escrever “palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões” (*Id.*) encontrados anteriormente. Assim tentei proceder ao longo do processo. Os tópicos recorrentes que foram surgindo a partir do campo empírico, no conjunto das narrativas, permitiram que fossem localizados os chamados “núcleos de sentido”. A seguir, a pesquisa exaustiva do material recolhido foi agrupada conforme o ponto de vista do pesquisador, alicerçadas pelo referencial teórico. Em outros termos, “o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 85).

5.1. OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A seleção da primeira turma de PROEJA da referida instituição foi efetivada por meio de sorteio, o que ocorreu no início do mês de dezembro de 2006. O Instituto ofereceu 35 vagas para compor a primeira turma do curso técnico integrado em Processos Administrativos. Foram em torno de 150 inscritos. Para concorrer à vaga, cada postulante tinha que estar presente ou eleger um procurador. Ao chegar à escola, assinava a ata de presença, recebia um bilhete e uma folha branca. O bilhete com seu nome e número de inscrição era depositado em uma urna transparente e a folha branca para se anunciar ao ser sorteado. Foram, então, sorteados os primeiros 35 e mais 35 pessoas como suplentes (ANEXO 7). No final, os estudantes sorteados permaneceram no auditório da escola a fim de receber as boas vindas do diretor da instituição e dos integrantes da comissão de implantação do PROEJA. As autoridades reforçaram a necessidade de realizar a matrícula no mês de janeiro e de entregar todos os documentos necessários para a mesma, a fim de garantir a vaga agraciada. Nesse momento, também, fui apresentado aos estudantes como pesquisador e solicitei voluntários para as entrevistas iniciais,

depois de explicar o propósito das mesmas⁷⁵. Catorze estudantes se colocaram à disposição, porém, consegui conversar somente com dez deles, com os demais não teve como conciliar os horários⁷⁶, apesar das tentativas.

Combinado o horário com cada um dos dez voluntários, dentre eles seis mulheres e três homens, preparei as entrevistas. Fiz uso de um gravador portátil para a realização das mesmas. Com a autorização dos estudantes gravei-as e fiz anotações-chave durante as mesmas. Os estudantes estavam visivelmente preocupados ou curiosos com o tipo de perguntas que eu ia fazer. As primeiras respostas foram mais diretas, ou seja, com pouca desenvoltura. Na medida em que respondiam aos questionamentos tornaram-se mais espontâneos.

Como pesquisador principiante, algumas situações foram observadas: uma das estudantes foi acompanhada do esposo. Durante toda a entrevista não conseguiu relaxar, pois era acompanhada pelo companheiro que concordava ou discordava do que ela relatava e prestava atenção em todos os gestos e olhares dela. Outra estudante levou a filha que também interferia nas respostas da mãe e, quando falava de sua vida estudantil, confirmava com a filha que ela não seria como a mãe porque eram outros tempos.

As entrevistas foram realizadas de modo “aberto e flexível” (ALBERTI, 2004, p. 114-126), isto é o roteiro “não deve ser seguido à risca, e naquela ordem, não havendo sequer perguntas prontas a serem formuladas” (p. 59). Portanto, deixei que cada entrevistado/a se expressasse livremente acerca de sua vida, em especial a vida escolar. Ainda sobre a técnica de entrevista, tive sempre presente as palavras de Vilanova (1994, p. 55) quando afirma que “não há entrevistas perfeitas, porque jamais, de antemão, sabemos qual é o texto, quais são as possibilidades de diálogo. Só o sabemos quando, em um ponto qualquer, tocamos no invisível, e a entrevista se abre, desabrocha”. Mesmo o silêncio pode ser a tônica da entrevista. O silêncio do entrevistador e/ou do entrevistado.

⁷⁵ Neste tipo de metodologia, corre-se o risco de ter como voluntários somente aquelas pessoas mais comunicativas e falantes, porém, dentre as mais tímidas há histórias muito ricas e que não são reveladas por essa prática.

⁷⁶ Naquela ocasião desenvolvia atividades em duas escolas da rede municipal de educação de São Leopoldo.

Feitas as dez entrevistas, retornei para transcrevê-las. Contudo, já no início percebi que algo havia dado errado. O equipamento não gravou corretamente. O som saiu bastante distorcido e pouco inteligível. Frustrado e desanimado, pois havia conversado com cada pessoa entre 30-60 minutos, tentei transcrever o que entendia e o que lembrava. Voltei ao planejamento das entrevistas e às leituras.

Importante assinalar que a escolha dessa instituição para a pesquisa não foi aleatória. Esta escolha teve alguns requisitos, tais como: alguns colegas do curso de especialização⁷⁷ eram integrantes da comissão de implantação do PROEJA em tal instituição; o curso de PROEJA estava sendo implantado no primeiro ano do início dessa pesquisa e o possível acompanhamento da primeira turma na instituição desde o primeiro ano até o término do terceiro; a proximidade com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Mesmo sabendo dos riscos que corria com a utilização da história oral, optei por tal metodologia de pesquisa. Os riscos a que me refiro estão relacionados ao que se pode chamar de visão restrita de um grupo específico de pessoas com propósitos similares, ou seja, para o grupo estudado o objetivo seria concluir o ensino médio, ter um curso técnico e conseguir um bom emprego. Outro dos riscos apontados da história oral, e que se observa nas entrevistas realizadas, é a transferência de opiniões da atualidade para o passado recente que é narrado. Na opinião da pesquisadora Zilda Kessel (s/d, p. 2), a memória representa a elaboração de muitos estímulos e “é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências/experiências ocorridas no passado”. E essas reminiscências nós selecionamos. O esquecer ou o lembrar determinados fatos nos traz sentimentos variados. Determinadas vezes o ato de esquecer constitui uma resistência por ter vivido momentos considerados de muito sofrimento pessoal ou de um grupo de pessoas, como, no caso dos entrevistados, do grupo familiar.

⁷⁷ Durante o segundo e o terceiro semestres de doutoramento realizei, como estudante, o primeiro curso de especialização em PROEJA no Rio Grande do Sul.

Mesmo tendo percebido a mudança de opinião de uma entrevista para outra⁷⁸, da primeira para a segunda conversa e da segunda para a terceira, transcrevi e analisei como cada estudante de um modo geral narrou sua trajetória de vida. Na opinião da referida autora,

a rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com que nos relacionamos. Ela está impregnada das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda que não estejamos em presença destes, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos o que vemos o que nos cerca se constituem a partir desse emaranhado de experiências, que percebemos qual uma amálgama, uma unidade que parece ser só nossa (KESSEL, *op. cit.*, p.3).

As lembranças estão muito conectadas com questões afetivas, sendo elas positivas ou negativas. Na opinião de Kessel (*op. cit., Id.*) o outro tem papel fundamental em nossa memória. O que se recorda não são somente nossos feitos e sim nossas relações, o sentimento que temos em relação ao que é narrado. Quando se investiga um grupo, este possui o que a autora chama de *memória coletiva*. Esta é importante porque “contribui para o sentimento de pertinência a um grupo de passado comum, que compartilha memórias” (*Id.*). Tais argumentos certamente estão alicerçados em Halbwachs (2004), para quem a dimensão coletiva da memória é fundamental. Para este autor - cujas idéias constituem referência obrigatória quando se lida com história oral – é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças se não considerarmos os quadros sociais, que servem de apoio nesta reconstrução que denominamos memória.

Os acontecimentos rememorados a partir dos depoimentos dos estudantes foram agrupados e trazidos para o momento de escrita. Acredito ter contribuído para que cada estudante pudesse sentir-se integrado ao contexto escolar, bem como para dar sentido aos seus estudos formais. Segundo Meihy (1996, p. 10), “a história oral garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem”, ou seja, a instituição escolar de âmbito federal onde estudam.

⁷⁸ Primeiro contato com os estudantes foi realizado em dezembro de 2006, o segundo no período de dezembro/2008 a março/2009 e o terceiro através de correio eletrônico entre dezembro/2009 e janeiro/2010.

Importante aqui trazer à tona Portelli (1997, p. 26) quando assegura que “a História Oral não mais trata de fatos que transcendem a interferência da subjetividade; a História Oral *trata* da subjetividade, memória, discurso e diálogo”, enfim, trata sobre o modo como cada um dos entrevistados observa, rememora, reflete, resignifica, traduz para palavras, expõe e autoriza a publicação de sua trajetória e, além disso, como o pesquisador ouve, transcreve e interpreta eticamente tais percursos.

Nesta pesquisa, busca-se centrar atenção em especial no percurso dos sujeitos enquanto estudantes. Assim, a história oral de vida não é assumida em sua integralidade, retomando desde os primeiros anos de existência. O que interessa especificamente são trajetórias dos sujeitos enquanto estudantes. Mas, ao mesmo tempo, não se pode descartar a contribuição de autores que trataram desta específica metodologia. Como afirma (ALBERTI, 2005, p. 14), “sempre ficará faltando algo, sempre algo ficará de fora”. Ou como diz Pereira (2000, p. 118), “é o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, com a intermediação de um pesquisador. É um trabalho coletivo de um narrador-sujeito e de um interprete”, o pesquisador. Neste caso aqui, o produto final será um texto-documento sobre excertos das trajetórias de um grupo de nove estudantes do ensino médio integrado ao técnico na modalidade de educação de jovens e adultos, na instituição Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul.

Após a qualificação do projeto de tese (outubro de 2008), retomei os contatos com a escola com o intuito de reencontrar os mesmos estudantes e realizar novas entrevistas e obter informações de como viam os dois primeiros anos já cursados, bem como o momento atual. Para minha surpresa, daqueles dez estudantes contatados anteriormente, somente três permaneciam na instituição, os demais haviam desistido do curso⁷⁹. Novamente fui à sala de aula dos estudantes, expliquei meus propósitos e solicitei alguns voluntários. Dez pessoas mostraram interesse em

⁷⁹ A primeira vista tem-se a impressão de que esses alunos desistiram do curso, porém, ao indagar o coordenador do curso acerca de qual procedimento havia sido feito diante dos estudantes evadidos, o mesmo relatou que os estudantes trocam de endereço residencial, mudam de trabalho e não permanecem com o mesmo número de telefone móvel. Por esses motivos não há retornos às tentativas de contato por parte da escola.

colaborar. Com algumas tive que marcar mais de uma vez, pois não puderam comparecer no horário estipulado. Com outra combinamos por duas vezes, mas não compareceu. Por esse motivo, nesse segundo contato, conversei com nove estudantes. Agora com equipamento mais sofisticado e testado previamente, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas por mim⁸⁰ (ANEXO 8).

Obtive autorização do coordenador do curso para meu deslocamento por toda a escola. Quando necessário, foi disponibilizada a infra-estrutura da instituição a fim de realizar as entrevistas, as quais com devidas adaptações foram baseadas em Alberti (1990), Thompson (1992) e Meihy (1996). Concordo com Yves Chevalier (1979, p. 99) quando afirma que “não existe um único método de história de vida, porém múltiplas possibilidades, conforme os objetivos propostos da pesquisa que se está realizando”. E o autor continua assegurando que “a grande vantagem da história de vida é a riqueza de conteúdo; a grande dificuldade é esta mesma riqueza e a ilusão de que seu sentido seja incluído” (*Ibidem*) no texto final criado pelo pesquisador.

Para a realização das entrevistas, primeiramente ocupei uma sala de aula, depois o jardim interno e, por último, um espaço contíguo à biblioteca. Os horários foram de acordo com a disponibilidade de cada estudante, ou seja, antes do início das aulas, nos horários de janelas entre um período e outro, ou no turno da manhã. Apenas um estudante não compareceu no horário combinado, e uma marcou duas vezes e não compareceu nem remarcou outro dia.

Acerca desta única estudante que não compareceu às entrevistas, o fato requer uma análise um pouco mais profunda. Não se pode simplesmente pensar que seja apenas esquecimento, porque ambas foram marcadas pela própria pessoa em datas e locais bastante frequentados por ela: a instituição escolar. Pode-se pensar que a estudante preferiu manter-se em silêncio, como relata Voldman (1996, p. 250), nem todas as “testemunhas” concordam em falar, em gravar entrevista. Há que ser

⁸⁰ Realizadas no período de 20 de novembro de 2008 até 11 de março de 2009, as gravações em seu conjunto totalizaram mais de 6 horas, demandando aproximadamente 95 horas de trabalho de transcrição e 158 páginas de texto (APÊNDICE 2 – Roteiro).

respeitada também em seu silêncio. Tal atitude foi a que tomei. Não insisti pela terceira vez. Pode-se pensar que a pessoa não queira mexer em seu passado, que prefere ficar em silêncio ou que considera sua história pouco relevante para tal momento, para os propósitos dessa pesquisa acadêmica, ou, ainda, que não queira socializar sua história escolar ou trajetória de vida.

Com os demais estudantes, durante as entrevistas, procurei deixar cada um o mais descontraído possível. Procurei criar um clima de confiança. relatei os objetivos da entrevista, olhando nos olhos de cada pessoa, escolhendo um local tranquilo onde podíamos nos sentir a vontade. Ouvi atentamente cada relato e cada história contada, interferindo pouco, a fim de que cada narrador pudesse explicar suas impressões e percepções daquilo que ali era narrado. Em alguns momentos tive que refazer algumas perguntas para que o narrador voltasse ao foco da entrevista, porém, na maioria das vezes deixei que o assunto fluísse a partir de cada narração. Porque nas narrativas pessoais as “relações do sujeito consigo mesmo” aparecem nas entrelinhas e “essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (LARROSA, 2000, p. 37).

Quanto ao processo de rememorar, concordo com Xavier Filha (2005, p. 73) quando afirma que “o processo de rememoração das histórias de vida é marcado, além das temporalidades descritas, por fatos narrados entrecortados por momentos de reflexão e de autocrítica”. Assim, durante as narrativas, estas circunstâncias podem ser identificadas com alguns silêncios e olhares perdidos ao infinito de uma parede, ou na percepção de algo que avista pela janela, chamando a atenção do entrevistador para que olhe e mude repentinamente de assunto. Há também a alternativa de perguntar ao pesquisador “*qual a próxima pergunta?*” ou fazer um gesto ou olhar de não ter compreendido o questionamento. Também ficar olhando repetidas vezes ao relógio, querendo a qualquer custo que o tempo termine para não precisar falar de coisas que não quer ou que não gostaria de recordar naquele momento.

Com uma dimensão reflexiva, cada estudante repensou a sua história, sobretudo a sua trajetória escolar. Na medida em que ia fazendo uma escuta densa,

lembrava de Larrosa (*op cit.*, p. 69) ao assegurar que “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo”. Nesta perspectiva, as histórias por nós contadas⁸¹ constituem a identidade de cada pessoa humana e, ao rememorá-las, reforçamos a imagem que fazemos de nós mesmos. Silva (2003, p. 205) afirma que “as narrativas não apenas ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo inteligível, elas contribuem para construí-lo e a nós.” O autor continua afirmando que “é através de histórias sobre o passado – narrativas – que podemos dar sentido ao presente e construí-lo e é também assim que podemos imaginar um outro futuro” (*Id.*). Porém, penso que não se trata de um futuro qualquer, trilha-se caminhos para superar dificuldades do passado e galgar novos ares, novos encontros, novas perspectivas de um porvir considerado melhor do que o presente.

Com as entrevistas transcritas, li e reli cada uma delas. As categorias (ou unidades de sentido) foram surgindo a medida que conexões iam sendo feitas. Ao lado de cada texto⁸², adicionei algumas observações (ANEXO 9). Após ter analisado cada entrevista em sua singularidade, reuni todas por assunto e por categoria. Após ter realizado análise das mesmas – sem o uso de programas de computadores para trabalhar dados qualitativos⁸³ (ANEXO 10), passei à redação do texto final.

Decidi, então, não identificar cada uma das pessoas entrevistadas, apesar de serem poucas e de algumas autorizarem as publicações de sua identidade, preferi manter o sigilo de seus nomes, conforme recomendações de vários historiadores em história oral, tais como Amado (1997) e outros.

Quanto aos dados coletados, ou seja, as narrativas dos sujeitos, procurei ser o mais fiel possível. Parti do pressuposto de que cada estudante relatou o que sentia no momento da entrevista, não me importando com possíveis distorções de visão. A utilização da história oral como metodologia implica em acreditar e tomar como

⁸¹ Cada estudante entrevistado fez seu relato a partir das indagações iniciais. Faço referência a “nós” porque, a partir de cada relato, interfeiri a fim de realizar o texto final. Sem minhas interferências posteriores, seriam relatos isolados e, possivelmente não poderiam contribuir para os propósitos dessa pesquisa. A utilização deles de modo amalgamado permitiu que eu chegasse às conclusões finais.

⁸² Em história oral, considera-se a transcrição como uma fonte primária.

⁸³ “SPSS” por exemplo.

verdadeiro o que o “informante” está narrando. Os fatos e as situações são descritos a partir de seu ponto de vista. E isso bastou para esse estudo: saber o ponto de vista de cada um dos entrevistados. “As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas” (DELGADO, 2003, p. 23) por um grupo particular de pessoas, agraciadas com uma vaga no referido curso.

Há que ressaltar que a linguagem falada e a escrita formal possuem diferenças consideráveis. Quando falamos, temos formas características de expressar as palavras: repetimos diversos vocábulos; damos mais ou menos entonação a algumas palavras nas frases; usamos as expressões faciais e gestos para dar segmento ao que pensamos e queremos expressar através de palavras. Diferentemente, a palavra escrita tem seu significado no contexto em que está inserido. Esta foi uma das dificuldades que encontrei após transcrever cada entrevista, cruzar com as informações das demais e criar o texto de análise das mesmas.

Para deixar o texto mais leve, sem os cortes normais da linguagem falada, subtraí algumas das frases repetitivas e, em quase a totalidade das falas diretas, a linguagem formal tomou a frente e as falas foram “gramatizadas”, ou seja, foram corrigidos os erros gramaticais (ALBERTI, 1990). Acerca das entrevistas transcritas, endosso o que afirma Chevalier (*op. cit.*, p. 90): “o material recolhido é então considerado como dado sociológico, particularmente confiável, suscetível de uma interpretação, de uma análise ao mesmo tempo longitudinal e transversal”. Nesse sentido, Thompson (*Op. cit.*, p. 57) afirma que “a transcrição destina-se à mudança do estágio da gravação oral para o escrito” e, tal atividade deve ser realizada com muita cautela, aliás, “o que deve vir a público é um texto trabalhado, onde a interferência do autor é clara [...] vícios de linguagem, erros gramaticais, palavras repetidas devem ser corrigidos” (*Ibidem*, p. 58) para deixar um texto que flui com naturalidade.

Outro aspecto relevante a considerar é que ao fazer o texto, faço escolhas, como já expressei anteriormente, descarto as reticências, as frases duplas (permanecem somente quando são exploradas no corpo do texto, quando dão sentido no contexto), agrupando as frases dos diferentes estudantes nas categorias

por mim definidas. Ao analisar as entrevistas, criei outro texto, reinterpretei. Assim, endosso o que Mota (2008, p. 8) diz ao afirmar que a utilização da metodologia história oral “é o reconhecimento do valor da particularidade e singularidade que nos possibilita o recurso às trajetórias de indivíduos concretos, que se constituem ao mesmo tempo em histórias coletivas”.

Após realizar a análise das entrevistas, dialogando com a orientadora, observou-se que faltava um fechamento nas narrativas. Em outras palavras, demandava saber como os estudantes sentem-se após os três anos de curso, depois de alguns já terem finalizado o estágio e outros iniciando tal etapa. Enviei mensagens eletrônicas aos mesmos com dois questionamentos (ANEXO 11). Optamos pelo modo eletrônico, pensando ser o mais ágil neste momento. Aos poucos os estudantes enviaram as respostas. No capítulo seguinte apresento-as na seção intitulada “*Último contato*”.

CAPÍTULO 6 – TECENDO AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS SUJEITOS DO PROEJA

*"O homem torna-se, para si mesmo, um objeto a conhecer e, ao mesmo tempo, um objeto a dominar pelo conhecimento".
(SUGIZAKI e ROSA, 2008, p.208).*

Neste capítulo procuro apresentar os sujeitos participantes dessa pesquisa e que fazem do PROEJA um alicerce para sua vida futura. Os estudantes são pessoas comuns que buscam um melhor espaço na sociedade através da realização de um curso formal, de nível médio, em um programa nacional que visa a integração do ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, à educação profissional técnica de nível médio.

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira caracteriza-se pela apresentação de cada um dos entrevistados. Apresento-os sob a minha ótica, de pesquisador, a partir das entrevistas individuais que fiz com cada um deles, envolvendo gravações, transcrições e registros no diário de campo. A segunda parte está subdividida em várias seções, a partir dos aportes empíricos agora desdobrados em diferentes dimensões. Vale dizer que tais dimensões foram construídas tendo como critério as questões norteadoras da pesquisa.

6.1 APRESENTAÇÃO DOS ESTUDANTES

Aqui, em breves palavras, pretendo situar o leitor dizendo quem são os sujeitos participantes deste estudo. Como pesquisador, fiz escolhas para expor as impressões sobre o que pode ser dito e não dito de cada um dos participantes⁸⁴.

⁸⁴ Com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados, o nome de cada um deles é fictício.

Adolpho (31 anos): natural de Seberi e atualmente reside em Sapucaia do Sul. Quando o entrevistado ainda era criança, os nove membros da família migraram com o intuito de conseguir melhores condições de vida na cidade de Novo Hamburgo. Hoje ele tem três filhos com a primeira esposa e com a segunda nenhum. Teve uma infância difícil e humilde, pois seus pais eram pobres. Recebeu pouco incentivo para os estudos. Ingressou cedo no mercado de trabalho, deixando, em segundo plano, os estudos. Conseguiu um bom emprego devido a seus novos conhecimentos adquiridos ao longo do curso no PROEJA. É uma pessoa bastante comunicativa. Participou da primeira e da segunda entrevistas.

Deolinda (22 a.): casada e não tem filhos. Residente em Canoas, mas é natural de Sapucaia do Sul. Gosta de trabalhar porque está sempre em contato com pessoas. Seu primeiro emprego foi na empresa do pai. É uma pessoa líder. Quando estudante do ensino fundamental era “*sapeca e arteira*” e, nas séries finais, sempre foi considerada a líder (monitora, representante) da turma. Ao terminar o ensino fundamental, fez seleção nessa instituição, mas não permaneceu estudando. Quando parou de estudar noivou e logo casou. Retornou no PROEJA para finalizar o ensino médio. Nos últimos meses do segundo ano passou a dedicar-se exclusivamente aos estudos, com o incentivo do esposo e do pai. Pensa em cursar o ensino superior, talvez Biologia. Participou da primeira e da segunda entrevistas.

Edi Julieta (28 a.): a estudante é casada e tem um filho do qual se orgulha bastante. Criada pela mãe, teve uma infância difícil, quando tinha 11 anos o pai apareceu, mas permanece até hoje sem vínculos com ele. Começou a trabalhar com oito anos de idade. Em se tratando de vida escolar, não teve muito incentivo da família para estudar. Faz amizades facilmente por ser bastante comunicativa. É natural de Sapucaia do Sul. Seu sonho, desde a infância, é cursar o ensino superior. Tem se preparado para tal. Na sala de aula destaca-se dos demais colegas por ser uma das líderes. Foi escolhida como representante da turma em um encontro de professores e estudantes de PROEJA, no ano de 2008. Sente-se realizada por estar cursando o PROEJA. Participou da primeira (2006) e da segunda entrevistas (2008) e do último contato por correio eletrônico (2010).

Guido (31 a.): natural de Porto Alegre e hoje reside em Sapucaia do Sul. É solteiro e mora com a mãe. Quando criança faltava a escola para jogar futebol com os amigos. Cedo teve que trabalhar para ajudar no sustento da família. Adapta-se muito bem a novos grupos. Hoje se dedica bastante ao trabalho, deixando, em alguns momentos a escola em segundo plano. Pretende especializar-se em plástico e no futuro ser professor, ensinar o quanto sabe sobre o assunto. Participou somente da segunda entrevista, em 2008.

Mafalda (26 a.): natural de Sapucaia do Sul e mora na mesma cidade que nasceu. Era uma aluna bastante tímida e fazia poucos amigos devido a sua introspecção. Era apegada a mãe. Quando estava na quinta série ingressou no mercado de trabalho e abandonou a escola, retornando com muito esforço pessoal, depois de alguns anos. Quase não recebia incentivos dos pais para estudar porque possuía muitas irmãs. Trabalhou muitos anos no setor de produção de uma empresa em Sapucaia do Sul e admirava os colegas da área de administração. Achava-os inteligentes. Hoje é uma trabalhadora da área de administração. Participou da segunda entrevista, em março de 2009 e do contato por correio eletrônico em janeiro de 2010.

Maria Cândida (26 a.): solteira (noiva) e mora com os pais. Até o final do segundo ano morava defronte da escola, no ano seguinte mudou-se para São Leopoldo. É natural de Sapucaia do Sul. Quando terminou a educação básica ingressou no mercado de trabalho. Iniciou dois cursos superiores, mas não os concluiu. Foi sorteada como quarta suplente. Ao realizar a matrícula para o segundo curso superior, foi comunicada de que abrira a vaga para o PROEJA. Não titubeou, sempre quis fazer o curso técnico no IF. Era bastante envergonhada, mas está fazendo esforço para desinibição. Trabalha como recepcionista, por esse motivo está perdendo a *vergonha*. Considera-se líder, com fortes opiniões e perfeccionista. Ao concluir o PROEJA, voltará aos estudos de língua estrangeira, juntamente com o noivo. Participou somente da segunda entrevista (em 2008).

Maria Luiza (35 a.): a estudante é separada judicialmente, tem um filho e mora com a família em Sapucaia do Sul. É natural de Esteio. Não tinha muita persistência para estudar, pois quando encontrava dificuldades não insistia. Não

teve muitos incentivos familiares. Entretanto, sempre gostou muito de aprender. Incentiva o filho e o sobrinho para estudarem no IF por considerar uma instituição escolar de qualidade. Antes da seleção no PROEJA fazia cinco anos que não estudava. Iniciou no mercado de trabalho para adquirir suas próprias roupas. Afirma que sempre quis trabalhar no escritório de uma empresa. Está realizando um sonho. Participou da segunda entrevista, em 2008 e do contato por correio eletrônico em janeiro de 2010. Na primeira entrevista foi voluntária, mas não conseguimos conciliar nossos horários.

Natália (33 a.): casada e não tem filhos. É residente de Sapucaia do Sul e natural de Recife, Pernambuco. Trabalha confeccionando doces e salgados e os vende nos pontos comerciais da cidade e aos colegas da escola. Já possui a educação básica completa, mas queria realizar um curso de qualidade, então procurou o PROEJA. Considerava uma criança que aprontava na escola, mas não desrespeitava os professores. Cursou os cursos técnicos em contabilidade e em enfermagem em Recife e vários cursos profissionalizantes em Brasília. Apesar de apontar lacunas no atual curso, considera-o importante para sua inserção na área de trabalho. Quer colocar uma empresa formal para administrar. Trabalha desde os onze anos de idade. Participou somente da segunda entrevista, em março de 2009.

Waldemar (32 a.): natural de Santo Antônio das Missões e reside em Sapucaia do Sul. É casado e tem um casal de filhos. Trabalha na mesma empresa desde que migrou para a cidade. Representa ser tímido e introvertido, mas se expressa muito bem, dizendo claramente o que quer e com segurança. Saiu de casa muito jovem para trabalhar e, conseqüentemente, da escola. Nos primeiros anos como aluno apresentou dificuldades de relacionamento com os colegas devido a sua introspecção. Hoje exerce cargo de liderança na empresa onde trabalha. Com o curso do PROEJA, elevou sua auto-estima e aumentaram as possibilidades de ascensão profissional. Participou da segunda entrevista em março de 2009 e do contato eletrônico em janeiro de 2010.

Na parte seguinte apresento a análise das entrevistas realizadas com os estudantes do PROEJA. Procurei agrupá-las conforme categorias por mim

estipuladas, elaborando entrecruzamentos. Assim, à luz dos referencias teóricos selecionados, foi se constituindo o texto.

6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Os estudantes, antes de ingressar no curso de PROEJA, exerciam várias profissões diferentes daquela que almejam com a qualificação no curso “Técnico em Processos Administrativos”. Dentre elas, destaco atendente de padaria, recepcionista, vendedor, especialista em plástico, operárias em fábricas de produtos de alimentos de animais, microempresários e metalúrgicos.

Uma das motivações a procurar tal curso é que não se sentiam satisfeitos com o trabalho que exerciam ou que os ganhos financeiros não eram suficientes para prover melhores condições de vida, em relação a que tiveram até o presente momento. Aspiram, com o ingresso neste curso, uma ascensão em suas profissões ou o ingresso em outra, especialmente na área de trabalho referente ao que estudam, ou seja, no setor administrativo da empresa ou mesmo aventurando-se em um negócio próprio.

Perguntei-me várias vezes o que poderia levar pessoas adultas, trabalhadoras de diversas áreas, desejarem um emprego numa função que lhes era desconhecida. Após a realização das entrevistas, chego ao entendimento de que cada um e cada uma têm seus motivos pessoais, mas que todos convergem em oferecer melhores condições materiais aos seus familiares, sobretudo aos filhos que ainda estão em idade escolar, às crianças e aos adolescentes sob sua tutela; e servir de exemplo e incentivo aos demais membros de suas famílias e grupo social. E isso não é tudo, o motivo, como uma das entrevistadas referiu, era o de que queria fazer um curso técnico no ensino médio, mas que não houve oportunidades anteriores para tal.

Ao mesmo tempo, a realização pessoal está no imaginário dos estudantes. Ao ingressar em uma instituição de âmbito federal como a que se realizou a pesquisa,

os estudantes antecipam possibilidades de um porvir promissor, uma vez que, sob seu ponto de vista, essa é uma das vias de melhor qualificação para o mercado de trabalho e de possíveis diferenciais em relação a outros em futura seleção de emprego. Nesta perspectiva, o interessado precisa ter disciplina, despojar de seus antigos hábitos e adquirir novos que o conduza ao que almeja. Tal atitude faz lembrar Foucault (2005, p. 294), quando diz que a disciplina se liga a “um corpo individual”, considerando o indivíduo no “nível do detalhe” (*Id.*). A disciplina como técnica reguladora do corpo, ou seja, “centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar útil e dócil ao mesmo tempo” (*Ibidem*, p. 297). Nesta pesquisa, apresento alguns desses dispositivos disciplinares.

Um dos estudantes comentou que, devido a leituras realizadas no curso, conseguiu uma vaga de emprego com uma posição de destaque, ou, como ele mesmo expressou “de encarregado” (Adolpho). Seus conhecimentos sobressaíram durante a entrevista realizada na empresa, com muitos outros candidatos, dando-lhe, por conseguinte, o direito de desenvolver suas atividades laborais na empresa desejada, bem como com uma função diferenciada. Nas palavras do estudante:

É, algum dia, de repente, vai valer para alguma... como já valeu, né? Tu conversar, de repente, com as pessoas [...] esse meu trabalho [...] eu estava conversando com a moça e destaquei algumas partes que eu tinha lido em livros e até... a relação da teoria clássica, a teoria de Elton Mayo⁸⁵, sabes? Coisa assim... Depois ela veio me falar: ‘Bah Adolpho, foi por isso que tu conseguiste teu trabalho, que eu gostei o que tu falaste, de uma maneira descontraída, e tal, e tu, tu tens um conhecimento do assunto’. Bah, de repente eu tenho tal conhecimento, mas uso as palavras certas na hora certa, então...⁸⁶.

⁸⁵ Georges Elton Mayo (26/12/1880-07/09/1949) foi um sociólogo australiano, um dos fundadores e principais expoentes do método sociologia industrial estadunidense. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Elton_Mayo>. Acesso em: 17 jan. 2009).

⁸⁶ Sempre quando transcrevo uma fala, estará no português gramatical, uma vez que o modo como se fala é informal e sem o cuidado de seguir as regras gramaticais. Não é objetivo analisar a linguagem falada e sim, o texto oriundo de cada entrevista, o que cada um e cada uma narra sobre sua história, suas opiniões, seus receios e suas expectativas de futuro. Eventualmente, as reticências foram mantidas nas falas. Quando isso acontecer terá algum motivo no contexto da transcrição da entrevista, ou seja, no tema a ser analisado.

Legenda: ...: Pausa na narração; [...]: Silêncio por mais de quatro segundos ou subtração de palavras como, por exemplo, as interferências desse pesquisador que não acrescentarão ao que se estará analisando; [???]: Momento em que o estudante não entendeu a pergunta e fita-me com

Tais palavras do estudante reportam às conferências proferidas por Michel Foucault na cidade do Rio de Janeiro⁸⁷, intitulada *A Verdade e as Formas Jurídicas*, onde o filósofo discute acerca do conhecimento. O autor afirma que “o conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado” (FOUCAULT, 1999, p.25). Em outros termos, e trazendo a reflexão do autor para o que se está analisando no excerto acima, o estudante Adolpho revelou que seus novos conhecimentos, ou seja, aqueles adquiridos com muito esforço⁸⁸ no decorrer dos dois primeiros anos do curso de PROEJA Técnico em Processos Administrativos, serviram de base para seu bom desempenho na entrevista para novo emprego. A aplicação de seus conhecimentos, estrategicamente, no momento certo da entrevista com a equipe de seleção (que ele refere como “moça”), foi de grande valia na dinâmica ou técnica de grupo aplicada pelos profissionais do Setor de Recursos Humanos daquele estabelecimento.

6.2.1 INGRESSO AO MERCADO DE TRABALHO

“O meu sonho era estudar aqui, né?”⁸⁹

De alguma forma as pessoas precisam se organizar para sobreviver, uma vez que o trabalho é um dos modos de garantir sua sobrevivência e a da família. Todos sabemos que regras sociais são cunhadas pela convivência entre os seres humanos. Tais regras são, paulatinamente, modificadas ao longo dos tempos. Nos

olhos interrogativos; **[ininteligível]**: Palavras não compreensíveis na gravação digital; **[quando]**: Palavra ou sentença ou expressão entre colchetes significa que na fala o interlocutor subentendeu-a; **Ahã**: Significa que a/o interlocutor/a concorda ou mesmo demonstra que está ouvindo a/o outro/a; **hã**: Significa que o/a interlocutor/a está pensando e emitindo o som durante a fala; **Bah**: “Essa palavra não encontra definição, seu emprego é constante, ora como exclamação, ora como interjeição. Característica dos gaúchos. É comum ouvir-se – mas báh tchê – o que traduz um estado de espírito do interlocutor, habitualmente significa o alto astral de quem fala” (KICH, 2004, p. 17); **Né**: Maneira/expressão usada para chamar a atenção do interlocutor, ou mesmo para provocar uma resposta ao que foi referido/narrado.

⁸⁷ O filósofo Michel Foucault esteve no Brasil proferindo conferências em diversas ocasiões, a que me refiro ocorreu nos períodos de 21 a 25 de maio de 1973, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

⁸⁸ Leituras em horários que estavam programadas para seu descanso; nos intervalos das refeições; nos finais de semana etc.

⁸⁹ A estudante Maria Cândida afirmou que era seu sonho desde menina estudar no IF Sul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul, pois residia defronte da escola.

estudos de Norbert Elias (1994a, 1994b, 1996) o autor apresenta como chegamos aos dias atuais através de nossos hábitos sociais e o modo como agimos com naturalidade, como se esses hábitos existissem sempre. Um ponto importante desse estudo é a ação dos governantes sobre a população. Seguindo nesta perspectiva, Foucault (2008)⁹⁰ cunhou um termo para explicar as técnicas de governo: a governamentalidade⁹¹. Tal termo, cunhado pelo autor, se refere às ações do governo sobre os seres humanos, sobre os cidadãos. Por ocasião da aula em que desenvolveu esta idéia, o filósofo afirmou que “com essa palavra” quis “dizer três coisas”⁹²:

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado⁹³ (FOUCAULT, 2007b, p. 291-292).

⁹⁰ Curso do *Collège de France* no ano de 1978, intitulado “Segurança, Território, População” (FOUCAULT, 2008).

⁹¹ O termo governamentalidade é bastante discutido por Veiga-Neto (2002). O autor afirma que ora aparece traduzido como “governamentalidade”, ora como “governabilidade” e, ainda, como “governamentabilidade” (p. 26). O autor defende que a tradução do termo “*gouvernementalité*” que mais se aproxima do original, o idioma francês, é o termo *governamentalidade*, apesar de não estar dicionarizado na língua portuguesa. Em toda a tese utilizei a tradução sugerida pelo autor.

⁹² Conforme a tradução de Roberto Machado e Ângela Loureiro de Souza (FOUCAULT, 2007b).

⁹³ No original, o autor disse do seguinte modo, conforme texto organizado por Daniel Defert e François Ewald: “Par gouvernementalité, j’entends l’ensemble constitué par les institutions, les procédures, analyses et réflexions, les calculs et les tactiques qui permettent d’exercer cette forme bienspécifique, bien que complexe, de pouvoir, qui a pour cible principale la population, pour forme majeure de savoir, l’économie politique, pour instrument technique essentiel les dispositifs de sécurité. Deuxièmement, par « gouvernementalité », j’entends la tendance, la ligne de force qui, dans tout l’Occident, n’a pas cessé de conduire, et depuis fort longtemps, vers la prééminence de ce type de pouvoir qu’on peut appeler de « gouvernement » sur tous les autres : souveraineté, discipline ; ce qui a amené d’une part, le développement de toute une série d’appareils spécifiques de gouvernement et, d’autre part, le développement de tout une de savoirs. Enfin, par gouvernementalité, je crois qu’il faudrait entendre le processus ou, plutôt, le résultat du processus par lequel l’État de justice du Moyen Âge, devenu aux XV^e et XVI^e siècles État administratif, s’est trouvé patit à patit « gouvernementalisé » ” (FOUCAULT, 1994, p. 655). A tradução que mais se aproxima do texto original é a de Eduardo Brandão, com revisão de Claudia Berliner (FOUCAULT,

Neste excerto, o autor afirma que, apesar da complexa estrutura do Estado, este se preocupa em conduzir, também, os cidadãos, através de seus dispositivos disciplinares, ou seja, do “exercício de poder como um modo de ação [de uns] sobre as ações dos outros” (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 244).

Deste modo, o Estado exerce sua governamentalidade, ou seja, sua ação sobre a população. Uma dessas formas que observo é desenvolver dispositivos em que cada indivíduo exerça sua própria vigilância. É o caso do que chamo de “necessidade”⁹⁴, isto é, as pessoas têm de possuir um mínimo de escolaridade. Um dos dispositivos utilizados pelo Estado é a criação de leis, proporcionando mecanismos à população para que haja a execução desses dispositivos legais.

Contudo, para algumas famílias os estudos formais não representavam muita importância, porque tais dispositivos disciplinares estatais não têm, ou melhor, não tinham muita ação⁹⁵. Conforme é bastante comum em famílias de baixa renda, no entender de alguns pais dos estudantes entrevistados, saber ler, escrever e contar seria o suficiente. Apesar de alguns deles terem insistido para que os filhos estudassem ou que tivessem uma profissão diferente da que eles exerciam, não havia muito estímulo para o trato com os livros, porque o importante era estar preparado para trabalhar e ajudar no sustento da família.

Nas entrevistas aparece o dilema dos estudantes “entre a sobrevivência cotidiana e a escola” (ARROYO, 2004, p. 112). Com exceção de uma das entrevistadas, que iniciou no mercado de trabalho após a conclusão da educação básica, e outra que conseguiu conciliar a escola e o trabalho, os demais “optaram”

2008), embora, o texto supra citado seja mais didático por destacar numericamente e em parágrafos separados cada item de entendimento do termo em discussão.

⁹⁴ Coloco entre aspas o termo necessidade por pensar que esta é uma invenção, com isso quero dizer que a escola formal, em alguns casos não seria necessária para exercer determinadas funções no mercado de trabalho. Não quero dizer, também, que esta não seja importante ou que as pessoas devem permanecer na ignorância. Defendo a hipótese de haver a aprendizagem dos ditos conteúdos programáticos da escola formal de outro modo, ou seja, empiricamente e fora das quatro paredes da escola, o currículo como sendo uma construção social. Foucault (1999) discute o conhecimento nas conferências que proferiu no Brasil em 1973, na PUC-RJ.

⁹⁵ Há sanções disciplinares aos pais de crianças e adolescentes (de seis a 14 anos) que estejam fora da escola. Há um órgão denominado Conselho Tutelar que fiscaliza o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

pela sobrevivência, tomaram o rumo do trabalho informal e formal. Escolheram, naquele momento, viver ou sobreviver.

Alguns dos estudantes argumentaram que receberam incentivos familiares para o ingresso ao mercado de trabalho, outros disseram que buscaram trabalho por iniciativa própria, não encontrando qualquer resistência porque a família precisava de complementação econômica, devido a grande quantidade de membros e os escassos recursos financeiros para o sustento de todos.

Após terminar o ensino médio em uma instituição pública da cidade de Sapucaia do Sul, Maria Cândida⁹⁶ foi indicada pela mãe a uma amiga que trabalhava em uma empresa grande de outra cidade para a vaga de secretária. Fez a entrevista na referida empresa e foi imediatamente contratada, apesar de afirmar que “não conhecia nada! Não sabia [fazer] nada!” do trabalho que se candidatara. Apesar disso, ficou trabalhando durante sete meses. Afirma que “não foi uma experiência muito boa, porque na realidade ficava eu lá sozinha e o ‘cara’ que cuidava da produção e o dono ficavam em [outra cidade]”. Mesmo trabalhando na função de secretária, conta que “não tinha acesso a nada, não tinha um computador, eu não tinha nada, então era uma coisa precária...”. Não gostando da situação, pois não podia agir ou exercer a função para a qual fora contratada, resolveu tentar outro emprego.

Já Deolinda teve como primeiro emprego uma função na empresa de seu pai. Este foi o modo que a família viu de acompanhá-la. Segundo a estudante, “eu comecei a trabalhar com meu pai mesmo, na empresa dele”. Mas avalia que em seu trabalho não havia a distância entre empregador e empregado e, por esse motivo, no entender da entrevistada, não foi muito produtivo. Segundo ela “não deu muito certo, porque [...] trabalhando na empresa de família entra muito na questão íntima. Não tem muita relação patrão/empregado. Era mais uma relação de pai e filha, então não deu muito certo...”. Isso se deu devido à solicitação de seu pai para contribuir na empresa familiar, enquanto membro da família, pois a irmã assumiu outro compromisso, porque “ela estava fazendo o estágio [de curso técnico em

⁹⁶ Apenas duas das pessoas entrevistadas já possuíam o ensino médio.

administração], aí ele me chamou para trabalhar com ele porque ele ficaria sem empregado, sem secretária”, lembra.

Tendo em vista a ausência de uma de suas irmãs na empresa do pai e, apesar das interferências pessoais, avalia como importante o período de convivência na empresa familiar: “trabalhei um ano com ele, foi bem difícil por ser família, mas acho que foi bem interessante porque acho que cresci muito como pessoa e até mesmo profissionalmente aprendi bastante coisa”. Apesar do turbulento período neste local, a estudante sente que deve contribuir para melhorar, mesmo depois de estar formada e de trabalhar em outro lugar.

Waldemar parou de estudar na quinta série⁹⁷ para trabalhar “no campo [...] na pecuária”. Trabalhou neste local dos “10, 11 anos” de idade até “os 19 anos”, quando se mudou para Sapucaia do Sul. A “família era pobre” e teve que deixar a escola para contribuir com o sustento dos demais membros porque a “família tinha seis pessoas” e “quem podia achar um local para trabalhar [...]. A gente saía [da escola]”. O local de trabalho era “perto de casa onde eu morava [...]” visto que “eles me receberam”, ou seja, deram-lhe o emprego apesar da pouca idade. Ainda criança saiu da escola para trabalhar, ficando no emprego por quase nove anos. A família migrou para a cidade de Sapucaia do Sul, onde logo conseguiu trabalho na empresa que está até os dias atuais.

Maria Luiza afirma que parou de estudar para trabalhar por “necessidades familiares mesmo”, pois era uma “adolescente pedinte”, do tipo “os outros tem e eu também quero...”. Apesar de suas reivindicações, a família não tinha condições de fornecer o que ela solicitava. Por esse motivo a mãe a incentivou a trabalhar para comprar o que quisesse. Nas palavras da entrevistada, lembrando sua mãe: “vai trabalhar para ter, então...”. Foi o que ela fez, tendo em vista que, na primeira dificuldade, parava de estudar. Este episódio aconteceu quando a entrevistada estava na sétima série. Diz a entrevistada: “parei [de estudar] para começar a trabalhar...”, porém, a estudante sentiu falta e “depois de um tempo completei o ensino fundamental”. Segundo Arroyo (*Op. cit.*, p. 111) “as trajetórias escolares dos

⁹⁷ A quinta série do ensino fundamental de oito anos. Hoje, com a ampliação de mais um ano, se refere ao sexto ano da mesma etapa.

educandos(as) revelam que o direito à educação é também uma construção paciente, sofrida deles mesmos”, o que traduz ida e vindas da estudante à escola e, mesmo sem o incentivo necessário, existe quase uma teimosia em completar o ensino fundamental.

Com relação à Mafalda, no intuito de ajudar a mãe que ficara doente ofereceu-se para substituí-la em seu emprego durante um período em que a mãe estava grávida e com problemas de saúde. “Mãe, vou no teu lugar”. Foram palavras aceitas pela genitora, tendo em vista que necessitava daquele salário para o sustento do rebento que estava por nascer e dos demais filhos. Mafalda, hoje refletindo, afirma que tomou a atitude para que a mãe não perdesse o emprego. Ela trabalhava como babá e limpava a casa. Trabalho que a entrevistada estava acostumada a fazer, pois cuidava dos irmãos mais novos em casa e, com a ajuda das irmãs mais velhas, fazia as arrumações diárias necessárias no lar.

Ainda com relação ao motivo de deixar de ir à escola, Adolpho afirma peremptoriamente que foi “por necessidade”. A justifica porque seu “meu pai tinha uma família, no caso a nossa família é uma família grande e... sete irmãos homens e três mulheres” e todos tinham que ajudar, de alguma maneira. Nas palavras do entrevistado: “era aquela coisa dos filhos ajudarem a família”. Argumenta pelo motivo de que “antigamente eram dez, doze, oito, nove [filhos]...”. E, o entrevistado continua sua justificativa em entrar no mercado de trabalho, afirmando que foi “mais por obrigação e por querer também, por querer ter, não digo uma liberdade mas poder ajudar também, para poder trazer alguma coisa, por contribuir” para o sustento dos irmãos que não tinham idade para trabalhar. Complementa, dizendo que sua idéia inicial era a de “continuar estudando”, porém, ficou difícil conciliar o estudo com o trabalho, optando (devido às necessidades comentadas acima) pelo último. A entrada no mundo de trabalho se deu quando o entrevistado contava 13 para 14 anos de idade⁹⁸ num supermercado. Adolpho afirma que a situação financeira familiar “era bem difícil naquela época...”.

⁹⁸ Nos dias atuais a entrada prematura no mercado de trabalho não acontece ou não deveria acontecer, pois algum Conselheiro Tutelar faria uma visita domiciliar a fim de garantir o direito de estudar até os 16 anos de idade.

Outra estudante que precocemente exerceu qualquer atividade laboral, foi a Edi Julieta que trabalha desde os oito anos de idade, quando “limpava a casa, dava comida, lavava roupa, sapato etc.”. Orgulha-se ao dizer que “nunca fiquei parada” e, depois disso, “sempre trabalhei de operária” e explica que trabalhar de operária significa o trabalho “numa fábrica mesmo”, mais especificamente “de tu ficares na linha de produção”. Trabalhou quase dez anos numa fábrica de produtos animais. Também expressando orgulho disse que recebia acima do salário mínimo e às vezes um salário por semana. O pagamento era semanal e por produção. Deixou os estudos de lado em prol do trabalho, com a anuência do esposo. Quando entrou no curso de PROEJA, tinha uma lojinha de bijuterias na peça da frente da sua casa. Hoje está fechada. Trabalha como bolsista na mesma instituição que estuda. Mesmo precocemente entrando no mercado de trabalho, Edi Julieta não se desestimula, sabendo que precisa se dedicar também aos estudos. Hoje está fazendo, paralelamente, um curso pré-vestibular, pois pretende cursar pedagogia na [universidade de preferência]. Argumenta que estará lá no próximo ano e que, se não for na instituição de ensino superior de sua preferência, não será em outra, uma vez que não poderia pagar um curso superior em escola particular.

Outra participante da pesquisa, Natália, trabalha desde os onze anos de idade. Começou lavando roupas para fora. Seus pais viajavam e “eu queria um meio de ganhar dinheiro”, e assim “surgiam as oportunidades” e “ia pegando”: “primeiro emprego [...] comecei com vendas, eu tinha 16 anos”. E complementa com uma avaliação: “me dei bem na área de vendas”. Entretanto, “com carteira assinada eu vim trabalhar como técnico em enfermagem” no ano de 2004. Hoje a estudante permanece trabalhando com vendas. Confecciona salgados e doces e os vende de porta em porta, para clientes fixos, bem como sob encomenda.

Guido é outro estudante que começou a trabalhar aos 14 anos de idade com carteira assinada, em uma rede de hipermercados perto de sua casa, em Porto Alegre. Afirma que trabalhava por necessidade porque tinha que ajudar em casa. Ficou no emprego por um ano. Antes disso tentou a carreira de atleta, como jogador de futebol, não tendo obtido êxito. Depois do primeiro emprego foi trabalhar na área de plásticos. Está na empresa há mais de sete anos. Revela que não quer sair

dessa área, pois se especializou em plástico e “só não tenho a teoria, na prática sei fazer de tudo”.

Pelo exposto, observa-se que os estudantes, em suas narrativas, afirmam que sua contribuição financeira à família e a sobrevivência os induziu a entrar precocemente no mundo de trabalho, optando, desse modo, temporariamente, ao abandono dos estudos formais. Com exceção de uma das entrevistadas que entrou para o mercado de trabalho após a conclusão da educação básica e de outra que conseguiu conciliá-los, os demais deixaram os estudos para um segundo plano em alguma fase de suas vidas, para contribuir no sustento de seus familiares, sejam eles, pais, irmãos, avós, tios etc. Ou mesmo para adquirir objetos da moda, cuja família não dispunha de recursos, naquele momento, para tais necessidades extras ou consumistas.

A seção seguinte “Reminiscências de escola” está entrelaçada com essa (Ingresso no mercado de trabalho), porém, para melhor analisar os temas, procurei separá-los a fim de obter uma melhor compreensão.

6.2.2 REMINISCÊNCIAS DE ESCOLA

“[...]Jeu acho que me encaixei no lugar perfeito...”⁹⁹

Para alguns dos entrevistados, as lembranças de escola estão associadas ao primeiro emprego, outros conseguem dissociar. Além disso, há estudantes que relatam o bloqueio da memória em relação aos tempos da infância, o que pode ser devido a pouca idade¹⁰⁰ (ou até mesmo porque foi deveras difícil, passando, toda a família, por necessidades materiais). Sobre lembranças dos seus primeiros anos, os

⁹⁹ Frase pronunciada por Edi Julieta ao relatar seu novo trabalho, como bolsista no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul.

¹⁰⁰ Com relação à memória dos estudantes, constata-se que estes, provavelmente por serem ainda jovens, não possuem memórias tão intensas como se tem encontrado em pesquisas que envolvem pessoas de mais idade, como relatado por FISCHER, 2005.

estudantes relataram experiências diversificadas, embora de um modo geral é possível identificar ali trajetórias típicas de famílias de baixa renda.

No entender de Adolpho, sua infância foi “humilde” porque seus “pais eram pobres”. O entrevistado entende que “as dificuldades a gente quer esquecer” e “lembro pouca coisa”. Sobre o esquecimento em uma entrevista, o historiador Michael Pollak, estudando sobre histórias de vida, reflete sobre esse assunto, pois alguns de seus entrevistados lembravam pouco ou quase nada do que o pesquisador indagava, nas palavras do cientista:

...as dificuldades e bloqueios que eventualmente surgiram ao longo de uma entrevista só raramente resultaram de brancos da memória ou de esquecimentos, mas de uma reflexão sobre a própria utilidade de falar e transmitir seu passado. Na ausência de toda possibilidade de se fazer compreender, o silêncio sobre si próprio – diferente do esquecimento – pode mesmo ser uma condição necessária (presumida ou real) para a manutenção da comunicação com o meio-ambiente (POLLAK, 1989, p. 13).

O silêncio temporário de Adolpho foi respeitado pelo pesquisador. Não fiquei instigando os porquês. Sua narrativa reuniu fatos genéricos, sem entrar em detalhes pessoais. Recorda que começou na escola com seis anos de idade, e residia na cidade de Novo Hamburgo. Estudou as duas primeiras séries do ensino fundamental na mesma instituição e depois foi matriculado em outra escola, onde estudou até a quinta série. Nas palavras do entrevistado: “parei de estudar para trabalhar [...]”. Por volta de “13 para 14 anos eu já estava trabalhando, tentei voltar a estudar, depois à noite [...] foi muito difícil, não consegui [...] já em função do trabalho mesmo... que eu parei de estudar”. O estudante afirma que o cansaço pelo trabalho exaustivo durante o dia era o motivo para não permanecer na escola, apesar de várias tentativas de retorno, até que desistiu de voltar a estudar quando jovem. Retornou aos estudos depois de casado e com três filhos sob sua tutela.

Situações de reduzido incentivo familiar e de humildade também são relatos da estudante Edi Julieta, pois quando arguida sobre suas lembranças de infância e de escola, reporta às responsabilidades que assume junto ao seu filho, diferentemente de como lembra do papel de sua mãe:

As lembranças que eu tenho (silêncio) não são muito positivas assim, eu não tive muito incentivo para estudar [...] é diferente o que a minha mãe foi, é diferente do que eu sou hoje. Hoje eu levo o meu filho na escola, se ele não está indo bem eu fico preocupada, eu fico em cima, eu olho o caderno dele todos os dias, então isso me marcou bastante, sabe? Eu tive... certa evasão dela ao meu lado... no acompanhamento, eu fui meio deixada a levar... E talvez por isso... eu não tenha seguido, eu tenha parado [de estudar].

A escola foi deixada para segundo plano no período da infância de Edi Julieta e seus estudos foram marcados por várias interrupções. Segundo Arroyo (*op. cit.*, p. 100), “a ida à escola é sempre esperançadora, o seu abandono sempre frustrante. Traumático”. Na fase adulta, decidida, retornou aos bancos escolares para concluir seus estudos formais na educação básica.

Eu cheguei a estudar até a sexta série na escola municipal, que é onde o meu filho estuda hoje nessa escola. Depois eu fiz, tentei voltar a estudar independente, sozinha, tentei fazer a sétima série na escola..., em Sapucaia, e não deu muito certo e eu desisti. Então, aí, só fui me..., isso em meados de 96. Aí então eu retornei para a escola em 2002 fazendo um EJA na escola..., dos blocos ali, que tinha EJA e tu podia completar... concluir o teu ensino fundamental. Então lá eu fiz sexta, sétima e oitava série e concluí o primeiro grau e parei e aí, agora em 2006 tive a sorte de esse curso surgir, e tive a sorte de ser agraciada com... com essa vaga e consegui (Edi Julieta).

Agora, ao conseguir a vaga, não pretende se afastar antes da conclusão do curso. Tem como objetivo de futuro continuar os estudos e chegar ao ensino superior.

Maria Cândida relata que estudou desde a pré-escola até a oitava série na mesma escola, em seu relato diz que “para mim foi muito bom”. Revela que frequentou a escola durante nove anos. Recorda mais daqueles professores que foram mais rígidos, principalmente de duas disciplinas, mas dos demais, analisa que poderiam ter sido mais exigentes e, por conseguinte, ensinar melhor. Nas palavras diretas da entrevistada:

Algumas coisas que eu me lembro, assim, a professora de português, que era muito rígida, da 5^a à 8^a série, né? [...]. Mas é uma das poucas, de português e de matemática, que eu vejo que, nós não gostávamos, mas é aquela que lembra... [...] Porque é a única com quem a gente realmente aprendeu [...] (Maria Cândida).

As trajetórias escolares são vistas diferentemente de pessoa para pessoa. Para uns os professores mais rígidos eram os piores, para outros, eram os melhores, aqueles de quem se lembram. Uns lembram do carinho recebido pela professora, outros dos conselhos, das conversas na sala da direção ou da orientadora. A memória também está relacionada aos sentimentos que temos em determinado momento. Segundo Arroyo (*op. cit.*, p. 98), “o próprio aluno se voltará para suas lembranças e encontrará o gesto da professora acreditando nele”¹⁰¹.

Outras lembranças de Maria Cândida referentes ao ensino fundamental são de que sempre desempenhou a contento as suas tarefas como estudante, pois se dedicava ao máximo, utilizando várias técnicas para a memorização dos conteúdos, objeto de avaliação. Nas palavras da estudante: “Se tivesse alguma prova que fosse teoria, meu Deus, pegava o caderno, passava para outro caderno, riscava, sublinhava, fazia coraçãozinho, voltinha e... passava e... me puxava [...]”. Segundo a depoente, tais técnicas de estudos que a estudante desempenhava, a deixava bastante segura.

Apesar de estudiosa, Maria Cândida avalia sua infância na escola como muito apegada aos pais, principalmente com a mãe, pois “era chorona que dói”¹⁰² e, para “qualquer coisa chorava”. Essa contradição entre a vergonha de ficar em público, mesmo entre os iguais, fazia com que a estudante desempenhasse ao máximo suas atividades estudantis, garantindo, desse modo, destaque entre os colegas por sua inteligência e dedicação, por meio das notas altas.

Maria Cândida revela ainda que quando cursou o ensino médio também era introvertida, porém não reagia do mesmo modo que no ensino fundamental. A mesma reação de timidez também foi relatada por Mafalda, quando diz que “o que me marca é que eu era uma criança muito tímida”. E completa, pois também, foi “[...] uma criança tímida e muito apegada à mãe”. Revela que era “aquela criança que quer ficar em casa com a mãe, não quer ir para a escola”. Em seu entendimento, a dependência dos familiares trazia problemas de relacionamento na escola porque

¹⁰¹ Constatação similar é feita no estudo de FISCHER (2006).

¹⁰² “que dói” é uma expressão usada no português coloquial para designar grande intensidade durante a narrativa, no exemplo, ‘chorona’.

“[...] isso tinha a dificuldade com a [falta de] conversa com os coleguinhas... pela timidez também...”.

Em suas reminiscências, Mafalda relata, também, que seu relacionamento com os colegas era deficitário, pois “não tinha quase amigas, tinha as vizinhas, mas não eram amigas novas¹⁰³... eu tinha bastantes irmãs... tenho...”.

Não eram apenas esses os problemas na escola, no dizer da entrevistada, “[...] quando eu cheguei na quinta série¹⁰⁴... o meu mundo caiu... eu ainda continuava *arisc*a...”.

As diversas mudanças escolares, como, por exemplo, de um professor para vários, fez com que a estudante se perdesse, ou seja, não conseguisse organizar seus estudos sem a supervisão de um adulto e com a liberdade de ação que a criança vivencia sem haver a supervisão constante de apenas uma professora. Por conta de sua introspecção, Mafalda não conseguia se comunicar com os professores, dizer-lhes que não havia compreendido o assunto explicado e, no imaginário dela, os professores a interpretavam como se fosse um meio de não querer realizar as atividades. Acerca desse período escolar, Eschiletti Prati & Eizirik (2006, p. 290-291) afirmam que “na passagem da quarta para a quinta série evidenciam-se práticas que permitem o desenvolvimento de recursos pessoais até então não acionados. Elementos novos e antigos se rearranjam, compondo uma nova paisagem no dia-a-dia escolar”, causando, de modo geral, uma confusão nas crianças.

Além disso, nas palavras da entrevistada fica evidente o pouco ou a falta de diálogo entre professores e alunos: “E eu tinha... eu não sabia lidar com o temperamento de alguns professores que achavam que a gente saía da quarta série já adulta...”. Havia, segundo a entrevistada, uma diferença longa entre a turma e os professores, uma vez que o respeito à diversidade do grupo não era considerado naquele momento. Há estudantes que têm um ritmo de atividade mais acelerado e outros menos. A escola ou o modelo de escola que tínhamos e temos faz com que todos os estudantes sejam tratados como iguais. Isso na teoria, pois na prática, vê-

¹⁰³ No relato sobre a escola atual, a estudante afirma que “ter amizades aqui [no IF] também foi bem importante para mim [...]”.

¹⁰⁴ A quinta série é referente ao ensino fundamental de oito anos.

se uma clara relação de poder dos professores sobre os estudantes, na vigilância e controle de uns sobre os outros (Foucault, 2004a). A escola possui diversificadas estratégias de exclusão e, no entender de Eizirik & Comerlato (2004, p. 23), essas

mostram-se extremamente eficientes em sua tarefa, atingindo o sujeito em sua totalidade, envolvendo-o num caminho de saída sem volta, destruindo desejos, afastando alternativas, negando qualquer possibilidade de iniciativa que saia dos padrões regulares da escola, enfim, sem nenhum espaço para algo ou alguém que, aos seus olhos, seja diferente.

Contudo, essa não era uma reação constante dos professores e nem de todos eles: “Alguns, nem todos. E... tratavam, às vezes, [...] sei lá achavam que... aquela timidez talvez fosse o não querer fazer...” (Mafalda). No entender de Eizirik & Comerlato (*op. cit.*, p. 72), “o tempo das atividades demonstra uma tentativa de homogeneização” das classes escolares, ou seja, “todos os alunos devem realizar a mesma atividade e, de preferência, terminar todos juntos. A rapidez é uma virtude que deve ser recompensada, assim como a vagarosidade é uma falta” (*Id.*), e deve ser, no entender desse docentes, repreendida exemplarmente, para que outros alunos não deixem de realizar as atividades ou a façam em ritmo lento (SIQUEIRA, 2008).

Tal situação, que levou o professor repreendê-la em público, causou o desestímulo da estudante quando cursava a quinta série. Havia falta de exemplo ou de incentivo por parte dos familiares e dos profissionais da escola. Em casa, sua mãe, com pouco estudo e muito trabalho, não conseguia acompanhar a aprendizagem escolar dos filhos, e “o pai não tinha tempo para isso...” (Mafalda), porque, segundo a entrevistada, seu pai trabalhava muito para sustentar toda a família.

A estudante não revelou o número de irmãos que possui, relatou simplesmente que são muitos. As irmãs mais velhas serviram de exemplo para Mafalda, pois com as adversidades escolares elas saíram da escola “quando chegaram na quinta série empacaram, ninguém mais quis nada” e, seguindo-as, a estudante afirma que “eu saí, [...], eu abandonei... porque antes as minhas irmãs largaram também os estudos... [...]. Eu não tinha muito entusiasmo, não tinha muito

o que... Sempre escutei falar: 'estudem, estudem porque é preciso'...", mas dá a entender que não via sentido nessas palavras naquele momento de sua trajetória de vida.

Na casa de Mafalda, a preocupação era pela sobrevivência familiar, pela subsistência e os estudos era relegado ao segundo plano. A falta de incentivo revelado através da frase "eu não tinha muito entusiasmo [...]". Quando ela e as irmãs saíram da escola, não houve empecilho "não tinha ninguém que me incentivasse a estudar...". Se não conseguia desempenhar bem as tarefas escolares, então, deixa transparecer, que melhor seria trabalhar, porque desse modo poderia contribuir para a família. Se não ajudasse com recursos financeiros, pelo menos não teria gastos que seus pais não poderiam dispor.

O que me levou a largar de vez... foi a situação econômica em casa... A minha mãe e meu pai precisavam muito e... eu já estava lá com uns 14 anos... e rodei eu acho na segunda série, então, eu estava... sei que estava... acho [que] com 14 anos... (Mafalda).

A partir do relato da entrevistada, observa-se que a situação econômica e as adversidades escolares foram preponderantes na decisão de afastamento da escola. Além disso, Mafalda já se encontrava com idade, considerada por ela, avançada para a quinta série regular ou no diurno. Para uma adolescente sem o necessário incentivo para estudar e se preparar para o mercado de trabalho e, sentindo que poderia contribuir para o sustento dos demais membros da família, insere-se às atividades laborais e, como ela mesma disse: "Aí eu aproveitei para largar... Eu disse assim, 'Ah! Vou aproveitar, minhas irmãs largaram, vou largar também...' [...] Larguei os estudos", mas temporariamente.

Depois de um curto período trabalhando, de apenas três anos, a entrevistada sentiu necessidades de mais estudos, para uma melhor colocação no mercado de trabalho. A estudante diz que o trabalho de cuidar de crianças era temporário, pois não queria trabalhar de babá para sempre. Foi, a partir dessa constatação, que procurou a escola para continuar seus estudos interrompidos:

Voltei a estudar, aí terminei... só que [...] para voltar a estudar, já com 17 anos... eu tive que procurar um EJA... [...] procurei um EJA

e tive que fazer uma prova¹⁰⁵ que eu achei um absurdo. [...] A primeira que eu fiz, eu não fiz [sozinha]..., fizemos eu e a minha irmã. Sempre quis [...] uma parceira para estudar comigo... [...] Para ir comigo até a escola porque era longe... [...] E, a primeira que eu fiz, eu não fui selecionada ou não passei... [...] Foi no [...] a prova... no [colégio...] [...] Daí a segunda que eu fiz... pois é, eu não sei hoje como que é, se existe ainda...¹⁰⁶ (Mafalda).

Apesar de não ter conseguido a pretendida companhia de uma das irmãs à escola e aos estudos, permaneceu com sua meta, enfrentou a segunda seleção para concluir o ensino fundamental. Nas palavras de Mafalda: “Acho que [foi em] 2000 ou 2001 [...] [que] eu consegui entrar... foi no segundo ano... [...] pela seleção da prova”. Contudo, relata que sua “irmã não foi fazer essa prova, fui só eu. Aí, mesmo assim, eu fui e fiz quinta e sexta séries junto...”.

Hoje se considera amadurecida depois de ter retornado à escola, porque “me esforcei e daí eu estava com outra cabeça já” e, não se dando por satisfeita, querendo permanecer na escola e terminar, de fato, o ensino fundamental: “eu disse: eu vou continuar... Nesse mesmo ano, só que eu não precisava fazer outra prova, só, claro, aí eu passei [...] para a sétima e oitava¹⁰⁷ [...] Aí consegui terminar”. O esforço despendido pela estudante-trabalhadora, como expressou a partir de sua fala, valeu-lhe como novo incentivo pessoal. O incentivo que faltava em casa encontrou na escola, junto a colegas e professores, com seu esforço para concluir a primeira etapa da educação básica.

Outra história de timidez, muito parecida com as anteriores, também se vê no relato de Deolinda, embora se considere como muito *arteira*. Segundo as reminiscências da entrevistada, sempre se considerou uma estudante muito “quieta e *arteira* ao mesmo tempo... [risos]. Nunca fui uma aluna exemplar, mas eu... não

¹⁰⁵ Este é o início dos cursos de EJA. Existiam turmas com séries iniciais do ensino fundamental (alfabetização de adultos). Foram criadas turmas com as séries finais. A partir da nova LDB/96 a certificação passou a cargo das escolas, não somente da prova de suplência promovida pelo governo estadual do RS. Talvez seja esse o aumento da procura por estudantes para completar sua escolarização.

¹⁰⁶ A seleção fica a critério da escola, devido a demanda de estudantes e a oferta de vagas na instituição.

¹⁰⁷ As primeiras turmas de EJA na rede estadual de ensino suprimiam as séries. Na rede municipal de Sapucaia do Sul, era a mesma legislação, portanto, não era diferente. Os estudantes faziam cada etapa em um ou dois semestres.

era das piores alunas... e, assim, eu não me dedicava muito à escola, porque eu bagunçava bastante, mas dava para passar de ano no colégio”.

Apesar de se considerar tímida, conversava muito com os colegas, pois “e eu sempre tive um bom relacionamento com todos os colegas” e “com os professores também”. A entrevistada tenta argumentar a seu favor “não era bem bagunça, eu era conversadeira [...] Deus me livre, se eu tivesse duas bocas ninguém ia me aguentar [falou rindo]”. Em outras palavras, Deolinda considera que esse era seu “único problema...” e, apesar do excesso de conversas em sala de aula, “não desrespeitava os professores...”. Contudo, também não deixava de estudar em casa, apesar de afirmar que estudava apenas para passar de ano. Pelos argumentos expostos, não se considera uma aluna exemplar, nem muito dedicada aos estudos. A estudante é decidida e quando assume uma responsabilidade ou quando confirma sua participação em algum grupo de trabalhos e de estudos, não desiste facilmente e participa ativamente das discussões. A opinião de Deolinda em relação aos tempos de escola são sinceros:

Acho que foi tranquila [...] eu acho que... com os colegas quanto com professores [...] teve um tempo [...] que eu acho que caiu a ficha¹⁰⁸, sabe? Aí eu disse: ‘bom, eu tenho que estudar’. Que aí foi onde eu estudei bastante [...]. Aí eu comecei a ser uma aluna mais exemplar [...] para ter boas notas... mas, foi... sempre foi bom [...] eu gosto de estudar (Deolinda).

Entretanto, Deolinda considera que “teve um momento que bate [...] aquela, na adolescência” Exclama: “Ah!, que saco estudar!”. E completa: “mas depois [...] acho que eu entrei no ritmo e hoje [...] bah! Eu gosto de estudar bastante...”. As contradições revelam o crescimento ou o amadurecimento da estudante, segundo sua auto-avaliação no momento da entrevista.

Deolinda, em grupo, se considera responsável e líder com relação a seus colegas, pois revela que “na oitava série [...] eu fui líder de turma...”. Relata que, dentre suas responsabilidades, os colegas a reconheciam, mesmo fora da sala de

¹⁰⁸ “Cair a ficha” é expressão usada em alusão aos telefones públicos que, somente quando a ligação completava é que a ficha caía e eram usados aqueles créditos. Não havia o sistema de cartão telefônico.

aula como líder. A entrevistada narra um episódio de sua vida com orgulho e em tom de saudosismo:

Bah! Era incrível, qualquer probleminha até na hora do intervalo, [...] eu não tinha sossego. Dava briguinha de adolescente e já me chamavam: - 'Deolinda, Deolinda, tem alguém brigando, vai lá, vai lá, tu é a líder e tu tem que assumir a responsabilidade!...' E lá ia eu... (Deolinda).

Para a entrevistada, as responsabilidades como líder da turma, fez com que ficasse mais centrada e, como ela mesma diz “foi onde eu também me centrei mais, sabe? [...] Foi bem legal...”. Nestas frases curtas, transparece que a estudante consegue ser uma pessoa amável e responsável ao mesmo tempo, uma líder que é reconhecida pelo exemplo de suas ações.

Reduzida lembrança dos tempos de escola tem, também, o Waldemar, pois segundo ele, “[...] Eu... tenho pouca lembrança...”. Muito esforço pessoal é o que o “marcou, [...] uma coisa que me marcou bastante foi quando... no início, né...”, ou seja, os primeiros anos do ensino fundamental.

O fato de a família de Waldemar residir longe da escola exigiu que seu deslocamento antecederesse um largo tempo antes do início das aulas. O percurso era longe, porém não era empecilho para o estudante deixar de comparecer às aulas. Nas palavras de Waldemar: “como meus pais moravam no interior... [...] Longe da escola, a gente tinha que caminhar a pé todos os dias para [chegar à] escola... [...] Então era longe, dava mais de cinco quilômetros... aquilo era cansativo...” para uma criança.

Junto com o cansaço, Waldemar relata que, nas primeiras séries do ensino fundamental precisou de mais tempo que os demais colegas para se adaptar à dinâmica escolar. Por esse motivo recebia o apoio de professores. Nas palavras do estudante: “Eu era muito... assim muito ansioso, então eu ficava nervoso na aula e... [...] às vezes até chorava [risos]... a professora vinha e consolava e... [risos] [...] É, a primeira série sempre... a gente sai daquela [...] de perto dos pais [...]”. A escola, na lembrança do estudante, foi o primeiro tempo-espço que ficou longe da família.

Justifica tal atitude tendo em vista que residia no interior da cidade onde morava e mais isolado do que os demais colegas de turma e, por esse motivo, teve pouco contato com outras crianças antes de entrar na escola: “como a gente morava no interior então a gente não conhecia os colegas... quando a gente mora na cidade sempre mora perto de colega que está estudando também...”.

A timidez e as saudades que Waldemar sentia de casa passaram e, “então lá ficou... no início foi bastante... até... se entrosar com a turma...”. Esse relato foi referente à “primeira série”. Nas demais séries, o estudante conseguiu trabalhar com seus sentimentos pelo afastamento da família e a adaptação à escola se deu com o passar dos anos. Nas palavras do estudante: “A segunda e a terceira série aí é seguimento... [e depois] “ficou tudo mais tranqüilo...”.

Diferentemente do relato escolar de Waldemar, a estudante Natália revela que era muito ativa na escola, pois, em sua narrativa, também foi se acostumando com o modelo escolar. Nas palavras dela:

No momento da escola [...] Ah! Eu só lembro que... eu era muito levada [...] né [risos] [...] Ah! Eu só lembro que eu aprontava muito [...] na escola e... às vezes era muito chamada a atenção também... [...] na quarta série, quinta série por ali, até a oitava série [...]... (Natália).

Os tempos da infância não foram relatados por Maria Luiza. Apenas revelou que não era muito persistente quando se tratava de estudar. Também não explica se havia incentivo familiar. Somente relata que: “Ah! Eu estudei... eu sempre fui muito... [...] estudava, quando via uma dificuldade era a primeira a parar”. Mas o seu ingresso no mercado de trabalho está relacionado com abandono dos estudos. Com o passar do tempo a estudante volta aos bancos escolares para completar mais uma etapa. “Fui até a sétima... parei para começar a trabalhar... e daí depois de um tempo, eu completei o ensino fundamental”.

Apesar de ter terminado o ensino fundamental e parado a seguir, Maria Luiza ressalta que iniciou o ensino médio, mas não permanecera devido a falta de recursos financeiros: “comecei o ensino médio e devido as condições financeiras, como era pago, eu tive que... parar também...”. Como justifica Maria Luiza, essa

não é uma questão de se negar a estudar ou de ter problemas cognitivos, Narra, então, que o período em que ficou afastada da escola fez com que não conseguisse acompanhar a turma, pois os pré-requisitos para a série que cursava não estavam presentes em sua memória. Além disso, a questão monetária também foi um dos motivos de seu novo afastamento da educação formal. Nas palavras da estudante:

Não é uma questão que eu não estudei, é uma questão de aprender mesmo, fazia muito tempo que eu tinha parado de estudar... fazia... acho que uns cinco anos que eu tinha parado de estudar, é que eu comecei o [nome da empresa-escola]¹⁰⁹ lá no centro de Sapucaia e acabei parando, tive que trancar e acabei trancando [faz sinal com os dedos comunicando a falta dos recursos financeiros e, completa afirmando o motivo da saída da escola:] por causa das minhas condições financeiras (Maria Luiza).

A estudante ironiza acerca dos períodos que ficou sem estudar: “Antes da seleção, fazia cinco anos que eu já tinha parado... mas, eu não te contei: eu era de cinco em cinco... [...] Antes, cinco anos eu tinha completado o ensino fundamental lá no [nome da escola-empresa]¹¹⁰, em Canoas”. E explica que seguiu estudando por incentivo de familiares, de um irmão que também foi aluno do estabelecimento indicado. Procurou esta instituição “por indicação de um irmão meu que estudou lá e aprendeu muito... [...] Daí ele disse ‘[...] pega e estuda lá que tu vais ver que tu vais gostar...’. E realmente... É uma escola muito boa... É paga e excelente, por sinal...”.

As lembranças de Guido são do início de seu contato com a escola, dos tempos de pré-escola:

Ah, minhas lembranças que sempre tenho da escola, [...] eu tenho muito forte [...] dos meus colegas, [...] as minhas professoras, eu até hoje me lembro... da minha professora ainda do jardim de infância [...] do primeiro ano. [...] Foi em Santana do Livramento, que eu morava. Eu me lembro até hoje dela, eu tenho bem visível o rosto dela, a fisionomia dela (Guido).

¹⁰⁹ Empresa bastante difundida nas cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Oferece cursos de ensino fundamental e médio a um custo mais reduzido do que as demais escolas do setor. A matrícula é por disciplina e o estudante termina em um prazo bem reduzido em relação ao ensino médio regular.

¹¹⁰ Esta é outra instituição particular cujo regime também de matrícula é por disciplina. Com filiais nas cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Certifica o ensino fundamental e o médio.

O estudante revela que sempre gostou “muito de ir para o colégio”, porém, nem sempre era para estudar, pois “jogava muita bola também, às vezes faltava aula para jogar bola, gostava de faltar às aulas...”. Por esse motivo diz que tem “bastantes lembranças boas da..., muito das amizades que eu fiz também... das coisas que eu aprendi, também”.

Na escola recebia incentivo dos professores para estudar: “Muita coisa eu aprendi na escola e muitos conselhos os professores que me deram [...] E eu sempre trouxe aquilo comigo [...]”. Novamente confirma-se o que já foi arrolado por ARROYO (2004, p. 98) e FISCHER (2006, p. 36), quando referem que as lembranças de ex-alunos estão muito marcadas por gestos e falas de professora acreditando em suas possibilidades. O entrevistado avalia que “são boas lembranças” de escola e revela que em sala de aula não era um aluno exemplar, entretanto “fazia bagunça depois de sair da sala...”. Guido diz que “era um cara mais contido...”. Apesar disso, possuía boas relações com colegas e professores. Nas palavras do estudante: “sempre me dei bem com todas as pessoas [...], me adaptava muito bem aos grupos e não tinha problema, [...], tinha algumas dificuldades de aprender algumas coisas”. E justifica tais dificuldades como sendo “normal de todo ser humano, né?”.

6.2.3 IMPLANTAÇÃO E PROCESSO SELETIVO DO PROEJA

“Tá, eu não ia perguntar: ‘mas o que é PROEJA?’”¹¹¹

Depois de ter percorrido várias escolas em busca de vaga para o curso de Ensino Médio, Mafalda foi surpreendida quando entrou na lotação¹¹² e encontrou uma colega que também trabalhava na mesma empresa que ela. Nas palavras da estudante:

¹¹¹ A estudante Mafalda quando chegou na instituição não sabia do que se tratava o PROEJA. Procurou o IF Sul-Sapucaia do Sul para completar seus estudos na Educação Básica, procurou o antigo EMA.

¹¹² Denominação local ao transporte coletivo feito com microônibus que circula pela cidade. Possuiem licença para circular apenas na cidade.

Foi quando eu estava na lotação, uma pessoa no ônibus, que é uma conhecida, já tinha me falado que ela... já tinha estudado aqui no EJA só que ela desistiu, no... [...] EMA¹¹³. E que ela tinha desistido e que ela tinha começado a trabalhar lá e não sei o que... [...] ela tinha filho e ficava pesado para ela. E eu disse: 'Eu estou precisando de um lugar assim', eu disse para ela. 'Vai lá, conversa com eles que eles são *super gente fina*'. 'Tudo bem', eu desconfiei... [risos] (Mafalda)

E de fato, a estudante procurou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul, a fim de receber maiores informações. Desconfiada mas decidida, tomou a atitude de buscar as informações que almejava. Nas palavras de Mafalda:

Pensei: 'Será?' Eu procurei tanto, eu estou remando tanto para conseguir. 'Ah! Vou lá, de repente...'. Aí acabei [...] além dela me falar depois eu vi na lotação um anúncio [...] do PROEJA, coisa e tal, falando e eu digo: 'mas vou lá, vou lá'. Peguei um dia e decidi. Vim até a escola. E perguntei: 'Ah!' eu disse: 'Ah!, gostaria de saber sobre o ensino(*sic*) de jovens e adultos, e disse...' e daí estava me inscrevendo... Aí me inscrevi... Aí me falaram que era por sorteio. Eu digo: 'nossa, eu nunca ganhei nada...[risos]' (Mafalda).

Apesar de a estudante estar quase cinco anos sem estudar, encontrou uma instituição que a aceitasse. Segundo Mafalda, mesmo não sabendo de que se referia o PROEJA, assim mesmo se matriculou, pois havia a possibilidade de concluir a educação básica, que era sua meta. Nas palavras da estudante:

Então eu cheguei aqui [no IF-Sul] e me falaram do PROEJA [...] Daí eu disse, [...] ta, PROEJA... daí eu perguntei: 'é o ensino de jovem...' para tirar a dúvida [risos] [...] para tirar a minha dúvida, né? [...] Tá, eu não ia perguntar: mas o que é PROEJA?' [risos] [...] para não 'pagar mico'¹¹⁴, eu digo: 'é educação de jovens e adultos'. 'Tá, o que é que precisa?' (Mafalda).

Sem ter certeza do curso que estava se inscrevendo, procurou sanar suas dúvidas no momento de inscrição, mesmo assim, a estudante afirma que "Não me dei conta que era um curso técnico, que era um curso... muito bom assim. Me dei conta realmente quando eu já estava aqui dentro, sabe?". Porque na hora da matrícula e no dia do sorteio houve uma breve palestra aos 35 estudantes sorteados

¹¹³ Ensino Médio para Adultos.

¹¹⁴ Expressão usada popularmente quando a pessoa, numa situação embaraçosa, passa vexame ou vergonha.

sobre o curso, mas Mafalda afirma que ouviu, mas não apreendeu as informações. Nas palavras dela “na hora, na inscrição, no dia da palestra eles falaram... Mas até então ainda para mim não tinha caído a minha ficha que era um curso técnico...”. Somente depois de ter iniciado as atividades estudantis, no início do ano letivo, percebeu que se tratava de um curso de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. E, foi melhor do que esperava. “Eu estava procurando... [...] o ensino médio normal. [...] Ou uma coisa assim, e encontrei um PROEJA com técnico... [...] e aqui, nessa escola... [...] que é uma referência...”. O fato do IF Sul-Rio-Grandense ser uma referência na cidade, também é lembrado por outros de seus colegas.

6.2.3.1 INGRESSO POR SORTEIO

*“Agora eu vou agarrar isso [...] com unhas e dentes, sabia? E é o que estou fazendo...”*¹¹⁵

Em conversas informais com os membros da comissão que implantou o PROEJA na instituição, esta teve a idéia de realizar sorteio para o ingresso dos primeiros estudantes desse programa. O objetivo dessa comissão foi de ser justo com todos os futuros estudantes, utilizando um método que não julgasse pelo conhecimento nenhum dos participantes no processo seletivo a fim de eliminar aqueles que estavam mais tempo fora da escola.

O intuito foi de ser uma seleção que não medisse a quantidade de conhecimentos prévios dos estudantes e nem conteúdos memorizados. A proposta inicial foi bastante interessante, mobilizou várias pessoas da comunidade para a divulgação, para a seleção e para o sorteio. Nessa seção procuro apresentar, no primeiro momento, o malabarismo que os concorrentes à vaga tiveram que fazer em seus empregos, em suas rotinas diárias; num segundo momento, a reação dos participantes durante o processo que os permitiu ingressar no PROEJA, e por fim, questionamentos dos próprios estudantes acerca do sorteio e a defesa do novo modelo de seleção. Pode-se constatar que os estudantes entrevistados têm críticas

¹¹⁵ Expressão usada por Mafalda ao afirmar que esse curso fará até o final e que vai fazê-lo com máximo empenho e dedicação.

ao processo seletivo empregado para a primeira turma e recomendam, por considerarem ser um processo de melhor elaboração, o modo da seleção da segunda turma.

“[...] *tudo na vida tem o momento certo...*”.¹¹⁶

O retorno aos estudos era um desejo de vários estudantes. Com a possibilidade de estudar perto de casa, no entanto, instigou que Guido realizasse sua inscrição para a seleção do PROEJA, a fim de direcionar sua vida futura a outras atividades. Segundo ele, a inscrição se deu “porque eu já queria, faz tempo, voltar a estudar”. E concluiu afirmando que tinha como meta alçar novos rumos em sua vida. Nas palavras dele: “como surgiu essa oportunidade e... como eu precisava fazer uma coisa para minha vida não ficar só no emprego [...]”.

Depois de ter feito a inscrição no processo seletivo, Maria Luiza não acreditou nas possibilidades de ser sorteada: “Sabe, na primeira, numa primeira instância, eu não estava nem aí para nada...”, porém, na medida em que a data tão esperada se aproximava a expectativa foi mudando, a adrenalina foi aumentando no organismo. Nos dias que antecederam ao sorteio, trabalhou antecipado a fim de ter o direito de participar do mesmo, uma vez que tal atividade não estava relacionada diretamente com as laborais ou as da empresa e a presença era obrigatória. Nas palavras da estudante se observa a tensão nervosa a que se submeteu:

quando chega o dia do sorteio, vai chegando perto, vai chegando perto, vai dando aquela emoção. Depois no final das contas tu está te vendo, depois no final das contas tu estás pagando horas adiantado para poder ir lá. Foi o que eu fiz. Paguei hora adiantado para poder... [...] eu trabalhei quatro horas antes para poder soltar... era sete horas [da noite] que tinha que estar aqui [...]. Eu fiquei... eu trabalhei dois dias para poder [...] aquele dia e mais um outro dia para poder...[...] Naquele dia eu trabalhei de manhã para poder soltar e chegar aqui... Que correria... [...] Só eu mesmo...(Maria Luiza).

Apesar de toda a expectativa, Maria Luiza afirma que não lembra de muitas situações no dia do sorteio, nas palavras da estudante: “[...] Mas, daí, graças a Deus... eu estava tão na *neura* naquele dia que ele me chamou e eu nem ouvi...

¹¹⁶ Palavras da estudante Maria Luiza defendendo a seleção por sorteio.

[risos]”. O sorteio se deu por número de inscrição e o nome completo de cada estudante. Justificou do seguinte modo: “Sério. Sabe, assim, é. Ai que raiva, eu trabalhei o dia inteiro, eu cheguei em casa e tomei um banho, saí correndo e estou aqui esperando e nada... Sabe, [...] tu começa... *tricotando*¹¹⁷ sozinha...”. Por fim, foi chamada e “aí fiquei lá no cantão do palco, do auditório, no lado esquerdo eu bem quieta, lá, tricotando comigo... mas que raiva, eu não consegui nada... mas tudo bem. Aí depois ele chamou o número 104 e... Aqui, eu sou, eu sou... [risos]”. “Aí eu com um papelzinho assim (neste momento da entrevista, a estudante pegou um pedaço de folha e gesticulou-a balançando sobre a cabeça, como diz que teria feito na data do sorteio) depois que fui me flagrar que era o meu número. Primeiro fiquei... estava [inaudível], nem ouvi direito...”. Ou seja, o estado emocional tomou conta da estudante.

Em outro momento da entrevista, ela voltou ao assunto, dando uma outra versão ao momento do sorteio e, rindo, disse: “eu fui uma das quatro últimas *bolachinhas do pacote*¹¹⁸ [...] Das 35 fui a 31¹¹⁹. [...] Nossa [...] quando chegou no 30 já comecei a resmungar...”. E afirmou que para o curso é preciso esforço pessoal. “Aí eu disse ai, não, puxa vida... tanto esforço para nada... daí... quando me chamaram... pelo menos, o porquê eu estar aqui até hoje, estou levando a sério e estou me empenhando e tomara que consiga seguir.”

A oportunidade de cursar o PROEJA apresenta uma possibilidade de ascensão pessoal enquanto caminho para seguir diferente do que vinha tendo, e a expectativa de chegar a um lugar social diverso de onde está inserida. Durante frações de segundos passou pelo imaginário dos estudantes a sua vida e até onde pretendiam chegar com o agraciamento da vaga ou o que fazer se não fosse um dos sorteados. Com os ensinamentos do curso e com a pretensão de seguir para caminhos ainda não percorridos, mas seguros, poderiam galgar novos horizontes e

¹¹⁷ Esta é outra expressão popular que quer dizer que a pessoa se envolve em seus pensamentos e praticamente não ouve e não vê o que está acontecendo em sua volta. Em outro momento, também, é usada essa expressão quando duas pessoas conversam animadamente sem se importar com quem está em seu entorno.

¹¹⁸ Fez alusão a uma propaganda de uma marca de biscoitos onde valoriza a última bolacha afirmando que essa é a melhor.

¹¹⁹ Em minhas anotações no diário de campo feitas no dia do sorteio, a estudante foi a 19° a ser sorteada. Nossas percepções podem mudar de acordo com o estado emocional do momento.

proporcionar, através de seu trabalho na nova profissão, uma vida melhor para seus familiares e para si próprios.

As reflexões a seguir dizem respeito ao processo seletivo propriamente dito e que foi acompanhado pelos estudantes e pela comunidade escolar.

*"Bah, hoje, assim, eu sei que... vale a pena, valeu a pena, e... com certeza, tem que dar o melhor de si, aproveitar ao máximo e..."*¹²⁰

A seleção de um curso de PROEJA na cidade de Sapucaia do Sul mobilizou vários segmentos da comunidade. Havia a exposição de cartazes no transporte coletivo que circula na cidade, em escolas públicas e em prédios públicos. Quase 200 pessoas inscreveram-se, porém pouco menos de 150 pagaram a taxa de inscrição¹²¹. O sorteio das vagas para a primeira turma do PROEJA ocorreu no dia 4 de dezembro de 2006. Para o momento do sorteio, o candidato deveria estar presente ou enviar representante legal.

Maria Luiza: É, não adiantava tu estar... tu ser sorteado, tu tinhas que estar...

Entrevistador: Estar...

Maria Luiza: Estar no sorteio...

Entrevistador: Ou alguém te representando...

Maria Luiza: Não, tinha que ser a pessoa.

Entrevistador: Não?

Maria Luiza: Só se for com procuração...

Entrevistador: Ah! está... porque eu lembro, eu estava aqui no sorteio, naquele dia...

Maria Luiza: Mas eu acho que tinha, tinha que estar sim, porque eu me lembro que...

Entrevistador: É eu acho que fazia [...] dava a presença...

Maria Luiza: Eu não lembro disso não, André, tu me desculpa...

Entrevistador: Acho que sim, porque assinava a presença ali na frente e depois...

Maria Luiza: É assinava...

[...]

Maria Luiza: Depois os sorteados ficaram por último...

¹²⁰ Estudante Adolpho confirmando que valeu a pena ter sido sorteado e iniciado o curso.

¹²¹ Foi cobrado como taxa de inscrição um valor simbólico de R\$5,00. Porém nem todos pagaram.

(Entrevista com a estudante Maria Luiza – novembro de 2008).

Quase dois anos se passaram desde o dia do sorteio até quando foi realizada a entrevista com a estudante Maria Luiza, cujo excerto foi apresentado acima. Algumas situações podem ter ocorrido e a então candidata não ter se dado conta, uma vez que tal sorteio poderia ou não mudar a trajetória de vida futura. É provável que a estudante não recorde dos detalhes que observei e que os anotei em meu diário de campo. Eram duas pessoas com perspectivas diferentes no mesmo tempo-espaço, com objetivos diferentes um e outra. Acerca da entrevista, a estudante lembrou que os candidatos sorteados permaneceram no auditório onde foram realizados os sorteios, para receber as boas-vindas do diretor da instituição, dos professores da comissão de implantação e do futuro coordenador do curso.

Vale a pena lembrar que “a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa” (POLLAK, 1992, p. 201). Ela pode, também, ser um “fenômeno coletivo e social” (*Id.*), por esse motivo, pode ser “submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (*Id.*). Ela contribui para o sentimento de identidade de um grupo, nesse caso, o de estudantes que ingressaram na primeira turma do PROEJA através de um sorteio público, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul.

A memória, ainda, “permite-nos tanto lembrar quanto esquecer. A qualquer momento, nós podemos lembrar, esquecer, e reinventar certos aspectos de nosso passado pessoal e coletivo” (ERRANTE, 2000, p. 162). Desse modo conseguimos expressar melhor o passado, refletir sobre o presente. Assim, compartilhamos com o outro nossos passos, traçados com muito esforço, ou reinterpretados e resignificados durante a narração, pois “o que nós lembramos e contamos, e os modos pelos quais fazemos isso, são expressões de construções locais de pessoa e de voz” (*Idem*, p. 168). Algumas vezes as memórias são compartilhadas por comunidades que reinventam a história. As “experiências novas ampliam constantemente as imagens antigas e no final exigem e geram formas de

compreensão” (THOMSON, 1997, p. 57), porque a relação entre o presente e o passado é muito tênue.

[...] ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades (*Id.*).

Depois do sorteio, a estudante Maria Luiza relata que estava eufórica e queria chegar em casa e dividir a feliz notícia com seus familiares:

eu estava muito... uff... oba-oba, não lembro de ninguém... [...] Só via eu mesma [risos] [...] já imaginaste que lindo, só olhar e só... ver tu mesma, né? Ai eu cheguei em casa e eu estava em estado de graça... Mas eu só queria abraçar todo mundo... [e gritar:] êh êh êhêhêh... [risos] (Maria Luiza).

Segundo a estudante, aquela noite passou tão devagar, pois, no dia seguinte, queria dividir sua alegria, também, com seus colegas de trabalho:

Eu cheguei no outro dia ao serviço... [as colegas perguntaram:] ‘E aí conseguiste?’ [Maria Luiza respondeu:] ‘Consegui... hehehehe...’ E todo mundo queria saber porque eu estava gritando... o que é que foi, o que ela ganhou, o que ela ganhou, será que sortearam... ai que bom...

Mesmo colocando em jogo todo o futuro seu e de sua família, vários estudantes não acreditavam que pudessem ser sorteados. Assim mesmo relatam que tomaram todas as medidas necessárias para a participação do sorteio, ou seja, a inscrição no prazo estipulado pela instituição. Foi o que aconteceu com a candidata sorteada, Mafalda:

Aquela coisa que a gente nunca acreditar na gente... quando é por sorteio, a gente diz: ‘ih...’ [risos] [...] aí vim, mas eu vim com fé, assim, no dia do sorteio e coisa e tal. [Antes,] trouxe foto, trouxe tudo... aí me inscrevi [...], vim aqui no dia do sorteio. Nossa, eu estava muito nervosa...

Apesar de não acreditar que pudessem ser sorteados, alguns dos estudantes desconsideravam, também, o próprio sucesso, pois se compreendiam “sem sorte”

para ingressar no PROEJA. Vários entrevistados revelaram surpresa ao serem sorteados, uma vez que o contrário, no entender de alguns, mostram um sentimento de derrota ou um acúmulo de sucessivas decepções, como, por exemplo, na expressão da estudante Mafalda: “daí eu, bah, é aquela..., aquele medo de não ser sorteada e sair decepcionada de novo, sabe?”. O número de participantes assustou-a, mas, “eram quase 200 [...]. Eu acho que... e eu fui [...] a 18^a. [...] a ser chamada”. A sua estratégia para tentar não ficar nervosa era contar o número de sorteados. A reação, ao ser sorteada, foi ímpar, mas na mesma plenitude dos demais colegas. Descreve-a do seguinte modo: “Nossa, eu não sabia se estava gelada, se eu estava quente, se eu estava... [risos]. Eu sei que eu fiquei muito, muito contente... Eu digo: ‘Agora eu vou agarrar isso com unhas e dentes¹²², sabia?’. E completa afirmando que “é o que eu estou fazendo...”.

Segundo Adolpho, ele ficou ao mesmo tempo entusiasmado e surpreso quando foi sorteado:

[...] entusiasmo e surpreso, porque... Como eu te disse: estávamos eu, minha esposa e a Edi Julieta até...[...] Porque... a Edi Julieta estava até com um problema na perna, tinha feito uma cirurgia, um negócio assim. E a gente foi na casa dela e buscou-a. Então ficamos eu, minha esposa e ela [sentados]... e acabou por... e eu até brincando: ‘isso aqui eu não vou ganhar, nunca ganho nada [...]. A única coisa que o cara ganha é conta a pagar, se ganhar alguma coisa’, fui o segundo. O segundo a ser sorteado fui eu, então, foi surpresa e claro, bah, fiquei tri feliz e... mas foi mais uma euforia, mas foi mais até surpresa [...] ganhar qualquer coisa tu fica feliz, ganhar uma caneta, ganhar uma... que legal... [...] Um curso... um curso e tal... mas foi muito bom. Bah, hoje eu sei que... vale a pena... com certeza, tem que dar o melhor de si, aproveitar ao máximo... (Adolpho).

A reação de Edi Julieta ao ser sorteada foi lembrada durante a entrevista. A estudante teve uma reação bastante espontânea, pois se diz ser expansiva em seu modo de ser e fizeram, junto com o já sorteado estudante Adolpho e sua esposa uma “algazarra”. Nas palavras da estudante

¹²² “Agarrar com unhas e dentes” é uma expressão popular usada com sentido de não perder algo que conseguiu, nesse caso, não perder a oportunidade, dedicar-se ao máximo, seguir em frente e concluir o curso que estava se candidatando e que fora, na ocasião, sorteada para integrar a primeira turma da instituição na modalidade de PROEJA.

Tu só imagina... tu tem uma noção de como eu sou... tu só imagina o que eu fiz, né? [...] Ele foi o segundo. Ele dizia: eu não ganho nada em sorteio, não tem nem... e aí chegou no dia ele foi o segundo e daí eu dizia: minha nossa... e eu fui a vigésima sétima... eu não acreditei... eu já sou *esparrenta*... fiz aquela algazarra... Aí, eu nem acredito... (Edi Julieta).

Em minha compreensão, para os 35 pré-candidatos sorteados o momento foi ímpar, de plenitude, de felicidade, de alegria, enfim, de sentimentos só positivos. Aos que não foram sorteados não houve nem a possibilidade de entrar com recursos contra o processo, uma vez que estava descrito no edital e ocorreu de modo transparente. Participei, como observador, de todo o processo cuja transparência ficou evidente.

"Ah! Eu achei um processo diferente assim, um sorteio assim..."¹²³

O estudante Guido revela sua criticidade ao questionar o processo seletivo por sorteio, pois houve, dentre os sorteados, em seu entendimento, quem não valorizou a vaga obtida, pois não permaneceu estudando. Em seu entendimento, o processo seletivo para a segunda turma foi mais amplo e mais eficaz, porque, como constata, quase não houve desistências:

Eu achei um processo diferente, um sorteio [...] eu achei legal porque eu consegui a vaga [...] Mas, acho que muitas pessoas não valorizaram aquela vaga que ganhou [...] Porque teve muita desistência [...] Aí no momento que [...] eles colocaram fazer uma prova, uma entrevista, essa segunda turma já teve menos desistência que a primeira turma que foi a nossa [...] (Guido).

O estudante justifica sua posição, tendo em vista que, em seu entendimento, a vacância diminuiu na segunda turma:

Eu acho que é válido esse processo que está sendo feito agora, faz uma prova de seleção [...] E... acho que tem menos desistência do que se fosse um sorteio, porque foi tão... Mas, tu não dá um certo valor... No início tu não *ralo*, tu não fez uma prova 'vou me esforçar, e eu estou aqui, porque eu fiz uma prova e mereci'... Fácil aquilo ali tu ganhar, não digo fácil entre aspas [...] Não dizendo que as pessoas que foram para o sorteio não mereceram... [...] Mas tem

¹²³ Estudante Guido sobre o processo seletivo por sorteio e sugere que seja realizada uma prova seletiva.

muitas pessoas que tiraram a vaga e a oportunidade de outras pessoas estarem aqui fazendo esse curso... (Guido).

Sobre o desligamento dos estudantes que não permaneceram em sua turma, até a conclusão dos três anos letivos, o entrevistado não levou em conta outros fatores extra-escolares, como família, trabalho e gastos financeiros para transporte, alimentação, vestuário e material escolar e outros fatores que interferem em nossas ações e escolhas diárias. Além do exposto, costuma-se pensar que a desistência ou a evasão dos estudantes da escola apenas sob o ponto de vista dos alunos. Há que se lembrar que existem outros fatores, tais como o vocabulário científico usado nas aulas, a distância do que se aprende com o cotidiano dos educandos, a repetição de textos e de exercícios dos livros didáticos, textos desatualizados, trancafiados em quatro paredes um turno inteiro depois de uma jornada de trabalho de oito ou mais horas diárias, enfim, uma série de outras práticas intermediadas pela escola que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Cabe lembrar Steffani (2005, p. 212) quando questiona: “que formação nós estamos praticando nos diversos níveis de ensino?”, que não conseguimos cooptar o estudante para que permaneça mais tempo na escola.

Com posicionamento similar a Guido, a estudante Edi Julieta argumentou da seguinte forma:

Entrevistador: E a vaga foi sorteio, né?

Edi Julieta: Foi sorteio é! O primeiro ano sim, agora já é por análise...

Entrevistador: De currículo ou não?

Edi Julieta: Por uma escola que tu estudaste, se era pública, se era privada, qual é a tua renda, quanto tempo tu estás afastado da escola, está sendo uma seleção melhor, diga-se assim...

Entrevistador: Mais rigorosa...

Edi Julieta: Isso... essa é a melhor palavra [...] porque, pela sorte, a pessoa não precisa batalhar tanto, no fim a nossa turma era 37(*sic*) e hoje nós estamos em 19 [...] Muita gente que deixou de entrar e talvez... já a turma deles entraram 40 e eles estão em 36. Nós, o ano passado nessa época que eles estão no final do ano, já tinha desistido vinte, nós já estávamos com 23, então já tinha... caído fora...

(Entrevista com a estudante Edi Julieta – novembro de 2008).

Como os demais colegas, mesmo tendo sido sorteada entre os primeiros 35 candidatos, a estudante Maria Luiza tem uma opinião crítica acerca do processo seletivo que participou, assim se pronunciando:

Sabe, André, em minha opinião mesmo sincera, eu achei que... esse segundo processo da turma do PROEJA, [em] 2008 [...] foi mais justo porque realmente quem batalhou para estar ali, [...] quem se esforçou de verdade para estar ali... porque sorteio [...] muita gente no *oba-oba*... e... eu vi com os meus... com os meus colegas que começaram comigo..., olha, pensa bem, de 35, nós estamos em 16, 18. [...] está quase pela metade... (Maria Luiza).

Defende que o estudante tem o dever de valorizar a vaga almejada e adquirida, por esse motivo, valoriza o esforço pessoal de cada um para conseguir o espaço para realizar o curso pretendido.

É uma diferença grande [...] Eu acho... para a pessoa poder [...] valorizar... principalmente valorizar o curso... tem que ser um processo [...] fazer uma prova, porque [...] os que estão sem estudar mais tempo isso aí vai muito da [...] do empenho. Isso daí não dá para levar em conta, isso vai do empenho de cada um (Maria Luiza).

A estudante Maria Cândida ficou como quarta suplente e considera o processo seletivo por sorteio como deficitário. Analisa do seguinte modo:

Quando eu entrei era... por sorteio [...] É uma coisa complicada, por sorteio. [...] Se for analisar a turma que entrou esse ano [a segunda turma de PROEJA] e a turma que entrou no ano passado pelo método do sorteio, a [primeira] turma é a metade [em relação aos] que entraram. A turma era 35, e hoje tem... 20. Quase a metade, então acho que [...] não digo fazer prova, mas acho o método adotado, que está sendo adotado agora, é... melhor. Porque além da análise financeira, tem que fazer um texto, uma [...] os motivos, né?...

Maria Cândida defende uma seleção mais elaborada e rigorosa em relação a que foi submetida, na primeira turma, como, por exemplo, a confecção de um texto com os motivos pelos quais quer ingressar no curso. Lamenta por não ter sido assim desde o início, pois verifica que a desistência é bem menor na segunda turma do que na primeira: “Bah, foi uma pena...”, lastima.

Para Maria Cândida, a desistência está relacionada somente à falta de persistência daqueles que não permanecem no processo de escolarização, especificamente na primeira turma do PROEJA, pois esses tiraram a vaga de outras pessoas que, no seu ponto de vista, valorizariam mais se tivessem sido sorteadas. Os sorteados, mesmo sendo jovens, também não persistiram em sua formação, em seus estudos, “inclusive tinha mais pessoas jovens que estavam no PROEJA o ano passado, que entraram, mas que desistiram”.

A estudante narra a tentativa de ajudar uma das colegas com dificuldades pessoais. A transcrição é longa, mas vale a pena lê-la na íntegra:

Tem [...] uma senhora que saiu [...], ela era sozinha [...], tinha dificuldade financeira, tinha três filhos [...], quando eu entrei [...], eu já conhecia ela, daqui, da redondeza. Aí então, um dia ela chegou para mim: ‘Bah, eu vou ter que parar de estudar porque... eu não tenho como pagar a Van¹²⁴ para os meus filhos irem para a escola e eu não tenho como... levá-los, porque eu estou aqui e não tenho como’. Eu digo: ‘quanto que é a van?’ Ah, é... acho que era cento e poucos [reais] e mais alguma coisa que ela disse. Eu disse: ‘tu vais pagar a van, tu vais continuar, eu pego os meus vales refeição e vou te dar para pagar a van’. Eu não sei se foi certo o que eu fiz, se foi errado, não sei, acho que está na consciência da pessoa, né? [...] Aí então ajudei bastante, tentei [...] incentivar, porque era uma pessoa bem falante, uma pessoa bem simpática... que tinha vontade de aprender, mas infelizmente desistiu [...] no meio do semestre, antes até acho que em maio, junho, ela desistiu. [...] Consegui um emprego para ela na [...], numa empresa lá, ela ganharia assistência médica, sacola econômica, ganharia além do salário, [...] mais 30% de periculosidade. Fez a entrevista, [...] foi chamada e não foi. ‘Ah, mas eu não tenho vale transporte’. ‘Mas eu te dou vale transporte para ires... [...] depois eles te darão vale transporte’. [...] E a pessoa [...] não sei, às vezes, a gente tenta, né? [...] mas não adianta, se a pessoa [...] não quer e não se ajuda [...] E também ela trabalhava numa instituição, ela trabalhava vendendo chazinho e temperinhos e coisas de casa em casa, então essas pessoas queriam segurá-la lá porque ela trabalhava muito... só que não tinha retorno [...] financeiro, os trabalhos que ela fazia, que eles faziam de ajudar as pessoas e tal e tal. Ela diz que era bem gratificante, mas é que, é complicado... (Maria Cândida).

Apesar das tentativas, Maria Cândida ficou satisfeita e ao mesmo tempo desapontada com o desfecho da colega. Não se deu por vencida, continuou a ajudar

¹²⁴ Transporte particular muito utilizado por estudantes em locais onde o transporte coletivo não é muito eficiente.

os demais colegas em outras ocasiões. Por esse e por outros motivos citados acima, é contrária ao processo seletivo por sorteio e corrobora com a instituição sobre o novo processo de entrada dos novos colegas no PROEJA.

O ingresso de novos estudantes através de sorteio também é realizado em outros campus desse instituto e outras instituições federais, como, por exemplo, no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente, que realiza há anos tal metodologia. Acerca desse tema, Rocha; Amaral (2008, p. 119-120) afirmam que os resultados obtidos “apontam para a eficiência da metodologia por sorteio na estratificação da população de inscritos” e eles completam assegurando que há a necessidade de haver “medidas complementares, a fim de oportunizar condições equivalentes aos candidatos para o ingresso e permanência nos cursos” (*Id.*). Ou seja, não basta oportunizar o ingresso dos estudantes, há que se manter o estudante na instituição, com medidas concretas e determinados atrativos, tais como bolsa, estágio, monitoria etc. Talvez os incentivos proporcionados aos estudantes da primeira turma não foram suficientes para abarcar todos aqueles que deixaram de estudar.

Na seção seguinte, apresento algumas reflexões levantadas pelos estudantes sobre estratégias que utilizam para conciliar o curso noturno do PROEJA com o trabalho formal, sem deixar de lado a atenção aos demais membros da família e do grupo social.

6.2.4 ESTUDAR E TRABALHAR: COMPLEMENTAÇÕES E CONTRADIÇÕES

“[...] o começo é difícil, se tu não bater o pé e não for perseverante que é aquilo que tu queres, tu desiste na metade do caminho.”¹²⁵

Para alguns dos estudantes, o retorno aos estudos – ou seja, à rotina de assistir aulas, realizar trabalhos, fazer atividades escolares em grupos, estudar para avaliações – exige mostrar a si mesmo que há força de vontade interna que o impulsiona para seguir em frente, pois na opinião de Guido,

¹²⁵ Estudante Guido ao afirmar que precisa persistência e empenho pessoal para retornar a estudar e para permanecer estudando.

voltar a estudar é complicado, tu tens que ter todo um psicológico preparado, porque... o começo é difícil, se tu não bater o pé e não for perseverante que é aquilo que tu queres, tu desiste na metade do caminho. E... na minha vida... o que mudou e acrescentou... me abriu algumas portas [...] até dentro da empresa que eu trabalho, em algumas determinadas funções que eu faço...

Com o desejo de aprender mais e iniciar uma nova vida, com novas possibilidades de trabalho, os estudantes afirmam que as expectativas iniciais estão, aos poucos, se realizando, como por exemplo a estudante Mafalda quando diz que seu modo de pensar está modificando com o estudo de disciplinas específicas do curso técnico em Processos Administrativos:

[...] todas as expectativas que eu tinha do curso [...] tanto de aprender... [...] de eu *mudar com minha cabeça* e coisa e tal... mas eu ainda espero mais, eu acho que talvez [...] esse ano eu acho que vai ser o ano [...] se tu me entrevistar no final do ano... [...] eu vou... talvez eu vá te dizer que... eu não sei, que como agora vai entrar só matéria [...] só as matérias técnicas mesmo, que já, a gente já está vendo um pouco, está sendo muito interessante já no início [...] parece que um leque se abrindo...

Apesar disso, Mafalda se mostra insegura para assumir as responsabilidades de uma empresa, nas palavras dela, observa-se que se mostra “com muitas expectativas, com muita coisa... eu fico olhando: Bah! Marketing! Será que eu vou conseguir trabalhar isso numa empresa? Será que eu vou conseguir?”.

Ao se colocar sob muitas dúvidas e suspeitas, tais como – desenvolverá seu trabalho a contento do futuro empregador? – vislumbra possibilidades de desenvolver um bom trabalho e ser uma funcionária de destaque. Conforme a estudante: “outra matéria assim, sabe? Que a gente diz: ‘Bah! Isso... vai ser...’ se eu tiver essa ferramenta para trabalhar, se eu souber... falar um pouquinho [...] sobre esse assunto, eu serei uma ótima profissional mais tarde”. Como se pode perceber, absorver o máximo de conhecimento é objetivo de Mafalda e dos demais colegas, tendo em vista o esforço de cada estudante em aula e em buscar esclarecimentos para suas dúvidas. “Até aí... eu aprendi... eu absorvi tudo o que foi possível [...] tanto eu quanto os colegas, porque a gente via o esforço de cada um [em seguida, complementa] de alguns e outros nem tanto...”. Também foi possível verificar

esforço coletivo, onde os que mais sabiam ajudavam outros, formando um grande grupo de colegas e amigos:

[...] para conseguir passar, sabe, a gente sofreu muito juntos e estudando, e... se juntava: 'não, vamos lá, vamos lá...' principalmente a [disciplina...], essas coisas assim... essas matérias mais... 'não, vai entrar sim, na cabeça, vai entrar, vai entrar...' e a gente... dava força uma para a outra... (Mafalda).

Em sua breve análise, a estudante conforta-se afirmando que “mesmo um ensino médio normal eu acho que ainda fica... a desejar alguma coisa”. Ou seja, não é apenas em sala de aula que se aprende a realizar as tarefas laborais, há que continuar estudando e praticando no dia-a-dia, porque sempre surgem dúvidas. A tendência é de resolver os obstáculos nessa ordem: sozinhos ou com a ajuda de colegas, professores, outros profissionais e, para que seja com a máxima eficiência, há ainda a possibilidade de criação de redes formal ou informal de discussões.

A rede de discussões a que me refiro, muitas vezes, é realizada por conversas no local de trabalho, pela rede mundial de computadores, via mensagem eletrônica imediata ou correspondência eletrônica, por telefone falando ou enviando mensagem de texto através do celular, entre outros meios. As formais são as ocasiões de orientação de estágio quando há reuniões com os professores orientadores ou a presença, também, de colegas, para trocas de impressões e experiências.

Nesta mesma perspectiva situa-se Natália ao explicar que, em seu modo de ver, o curso de PROEJA está mudando, ao longo da realização do mesmo. Também a sua visão, ao longo dos anos de estudos, foi ampliada: “às vezes eu começo a ver as coisas de outro jeito [...] eu começo a ter mais interesse... para estudar, e também, começo a ter mais interesse para buscar [e] abrir um pouco mais a mente [...]”. Em outros termos, a estudante vai, aos poucos, compreendendo a nova área em que se qualifica para trabalhar. Apesar de já possuir o curso de técnico em outra área, não atua na mesma, pois desenvolve suas atividades laborais, tais como vendas de alimentos fabricados por ela mesma.

Também uma visão positiva sobre o curso tem Waldemar, embora antes tivesse outra idéia sobre o curso, pois estava interessado apenas no ensino médio, não no técnico-profissionalizante. Nas palavras do estudante:

quando eu entrei aqui, [...] eu não tinha essa visão do que era... a disciplina [...] Não tinha... processos administrativos, né? Então eu tinha mais interesse [...] no ensino... médio, [...] o antigo segundo grau. E, esse curso, quando falavam em administração [...] eu achei que fosse um pouco... muita, muita teoria, aquela coisa de administração... [...] e livros... e... no decorrer do curso eu fui percebendo que... as disciplinas eram diferentes do que eu pensava [...] Me trouxe mais iniciativa, porque são disciplinas práticas [...] que tu usa no mercado de trabalho... (Waldemar).

No imaginário do estudante, encontraria, no decorrer do curso, apenas disciplinas teóricas voltadas aos processos administrativos. Não imaginara que poderia também ter atividades práticas no curso. Consegue perceber a importância das disciplinas teóricas e práticas e vislumbrar a utilização das mesmas na sua prática laboral atual e futura.

Com as mesmas expectativas do estudante Waldemar, Edi Julieta, quando se inscreveu para o sorteio do PROEJA almejava concluir o ensino médio. Não sabia ou não havia se dado conta, no entanto, que era um ensino médio integrado ao técnico. Ao iniciar as aulas e as disciplinas específicas, porém, descobriu do que se referia a questão do integrado. Segundo a estudante,

Na realidade eu entrei [...] no curso para terminar o segundo grau. Essa era a minha idéia, não tenho vergonha nenhuma de dizer isso. Era terminar o meu segundo grau, e terminar com o curso técnico, melhor ainda... E me formar e aí saber que eu ia conseguir alguma coisa melhor (Edi Julieta).

No primeiro ano foi bastante difícil o acompanhamento, e também resistir à inércia dos anos anteriores, mas a novidade dos primeiros tempos com novos colegas, nova escola foi grande: “eu vinha mesmo arrastada. Primeiro porque todo mundo eufórico, primeira aula, parecia adolescente, criança [...] de caderno novo, caneta [...] aquela coisa bem de criança sabe?”. O entusiasmo inicial durou poucos meses, pois havia “gente que estava há anos” afastada da escola. Ela complementa afirmando que

Tinha uma senhora que tinha cinqüenta e poucos anos, 56 anos, e [...] fazia 30, 40 e alguma coisa..., quarenta e poucos anos que não estudava e para ela [era difícil]... e aí tu via todo mundo eufórico... e aí, [...] de repente... passou um mês, dois meses... e... começou cair gente...desistir... E o pessoal foi desistindo *de penca*... eram dois que não vinham mais, e na outra semana já não vinham mais três... Aquilo foi dando um pavor e na outra semana não vinha mais um e aí parava. Acabou. Vai ficar isso... Nossa... daí quando via... eu só quero saber de terminar o meu curso [...] era só o que eu queria, era pegar o meu currículo, o meu histórico... só o que eu pensava... Bah! vou ter o segundo grau, vou ter o curso técnico... então está ótimo... até no ano passado eu não conseguia ver, até disse para um professor eu não tinha *amadurecido* ainda... (Edi Julieta).

No entanto, as novas aprendizagens, o companheirismo de seus colegas foram importantes para que a estudante mudasse de opinião. O grupo e a descoberta de novas possibilidades de conhecimentos e vivências passaram a ter maior importância para Edi Julieta:

Só que daí, o tempo vai passando, o curso vai se desencadeando várias raízes vão [...] sendo... tu vais amadurecendo, a tua mente vai abrindo, tu vais achando pequenas as idéias que tinha [...] tu vais querendo mais, isso já não te satisfaz mais, eu já nem penso mais nisso...

E começa a acreditar em seu potencial, pois em momentos adversos é que “tu descobre que é capaz...”, porque “se tu quiseres, tu consegues”. Na atualidade, a estudante consegue se situar bem nas questões do ensino médio integrado e, para um futuro pretende seguir seus estudos formais e, segundo ela, “hoje o meu ideal, meu foco é, e eu vou conseguir, [...] o curso de pedagogia, quero seguir, e de repente eu quero me especializar nessa área de PROEJA... Essa vontade está crescendo cada dia mais”. No início do ano seguinte, a estudante já estava se preparando para realizar o vestibular para o curso pretendido.

*“Está pior, então, vamos tocar ficha, né?”.*¹²⁶

Nem todos os estudantes conseguem conciliar os estudos com as atividades de trabalho. Há aqueles que se afastam dos estudos por não ver perspectivas de um

¹²⁶ Expressão usada pela estudante Maria Cândida em seu relato quando se referia ao pouco tempo que tem para realizar as atividades domiciliares e o grande volume de atividades e matérias para estudar – 14 disciplinas diferentes no segundo ano de curso.

futuro melhor ou, como muitas pessoas pensam que apenas a realização de um curso de nível técnico profissionalizante garante, por isso, sua presença em um bom emprego.

A realização de um curso técnico profissionalizante, juntamente com o esforço pessoal e a existência de uma vaga no mercado de trabalho garantem, em parte, uma colocação. Garante em parte, uma vez que há uma grande quantidade de pessoas desempregadas ou com subempregos que, ao saber de uma vaga de trabalho, inscrevem-se para a seleção da mesma. Até mesmo as áreas mais específicas e com alta qualificação já estão, há bastante tempo, muito concorridas.

Mesmo sendo muito procuradas, as vagas de trabalho exigem dos futuros funcionários algo além do que os mesmos, muitas vezes, podem dispor. Algumas vezes, os estudantes afirmam que precisam optar pelo trabalho ou pelos estudos. A estudante Mafalda, por exemplo, em um momento recente de sua trajetória de vida, não conseguiu conciliar o emprego com a escola:

Arrumei um emprego numa fábrica, aí, aquela história, bah, estou trabalhando, estou cansada, chegarei cansada. O horário também não me permitia... estudar... claro, eu acho que... fiquei dois anos nessa vidinha assim, trabalhei... fiquei três anos nessa fábrica... [...] Aí trabalhei lá... e no primeiro ano eu disse: 'nossa! [...] é um emprego decente... me ajudou muito até aqui, não é isso o que eu quero para mim?...' (Mafalda).

No entender da estudante, um trabalho com carteira assinada é um dos fatores que corresponde a “um emprego decente”, pois até aquele momento exerceu suas atividades laborais sem registro oficial, ou seja, sem carteira assinada e sem os direitos trabalhistas que cada cidadão tem quando atua em emprego formal. Apesar de já ter conseguido um emprego que considerou melhor, a estudante quer ir mais adiante, não quer permanecer toda a idade considerada como produtiva no mesmo setor e nas mesmas funções na empresa. Segundo ela, quer “ir mais além, sabe?”. Pensando assim, tomou a decisão de estudar e continuar seus estudos formais no terceiro ano em que estava trabalhando naquela empresa:

[...] foi no terceiro [ano] que eu estava lá que eu já estava querendo sair e daí peguei e disse: 'não, agora esse ano eu vou pagar para

[eu] estudar'. Aí foi assim, sei lá, tipo quando tem que acontecer, acontece, né? (Mafalda)

Deolinda, por sua vez, quase no final do segundo ano optou por somente estudar. Antes trabalhava o dia inteiro e à noite, freqüentava as aulas. Não estava satisfeita com nenhuma de suas atividades, pois chegava cansada tanto nas aulas como no serviço pelas manhãs. Apesar de ter tomado tal decisão para se dedicar exclusivamente aos estudos, observa que falta tempo para revisar os conteúdos das matérias estudadas, pois o período da entrevista coincidiu com o final do ano letivo e ela decidiu pelos estudos há pouco tempo. Quando estava trabalhando não conseguia conciliar *trabalho-casa-escola* e, não revisava os conteúdos em casa. Como continuou frequentando as aulas, mesmo não acompanhando como deveria, acredita que será possível compensar o conteúdo deixado para segundo plano. Nas palavras da estudante:

Está sendo bem difícil para mim, complicado, porque até a pouco tempo eu trabalhava, então estava muito difícil para conciliar a escola com o trabalho, então... até agora eu estou correndo bastante atrás porque eu deixei bastante matéria pendente, mas isso não foi nem questão de não estudar, foi por não ter tempo mesmo para estudar. Não foi falta de vontade. Mas agora, no fim, acabei optando pela escola porque eu acho que... [...], o lugar, [...] não desdenhando o lugar [onde] eu trabalhava [...] mas eu acho que [...], para o que eu quero para mim, lá não era futuro, então eu optei pela escola, eu acho que chegou um ponto onde eu tenho que ter [...] responsabilidade e não posso mais desistir (Deolinda).

Logo que a estudante terminou o ensino fundamental, fez a prova de seleção nesta instituição. Passou, mas não concluiu o curso. Retornando, novamente, através do PROEJA. Este é o motivo de afirmar que “chegou um ponto onde eu tenho que ter [...] responsabilidade e não posso mais desistir”. Resolvida, Deolinda afirma, de modo categórico: “é isso o que eu quero e aqui que eu vou seguir, vou estudar e não vou parar mais”. E, em incursões à instituição objeto deste estudo, observei, com olhos de pesquisador, que a estudante continua frequentando o curso de PROEJA.

No entender de Maria Cândida, ela consegue conciliar o emprego com as atividades escolares, entretanto, segundo ela, precisa haver dedicação para ocupar

todo o tempo livre para estudar e realizar as atividades escolares em casa. Considera “complicado [...] essa questão... estava falando de prova e trabalho e... eu às vezes eu fico muito chateada porque eu tenho uma pilha de livros para ler lá, referente a administração”. E continua:

Só que eu não consigo, porque eu chego do trabalho, sento [defronte ao] computador, vou ver alguma coisa, estudar ou montar um trabalho ou até mesmo [...] sentar e relaxar, porque eu trabalho o dia inteiro com público, então, tem dias que eu estou assim [puxa o ar pela boca] [...] Exausta, *podre*, cansada... (Maria Cândida).

O grande volume de atividades está fazendo com que a estudante tenha poucas horas de repouso e, por conseguinte, desenvolva algumas das atividades após o período de aula:

Então, nessas últimas cinco, seis semanas que foi prova e trabalho direto, sair daqui onze horas, chegar em casa, ir para frente do computador, fazer trabalho, ficar até às duas da manhã e... sabe... daí acordar e às seis e meia já estar saindo... o outro dia e vai [...] aquela coisa e volta (Maria Cândida).

O cansaço físico expresso pela estudante através do relato transcrito acima, também é sentido por outros colegas de turma. Fica sensibilizada ao falar dos colegas que não possuem recursos em casa, como, por exemplo, um computador, uma vez que a cobrança de trabalhados é bastante grande. “Daí eu penso: está ruim, está ruim, está horrível. Só que... e quem chega em casa e não tem computador para fazer?”, questiona.

O computador é utilizado, segundo informações da estudante, como instrumento para pesquisar e para digitar seus trabalhos escolares. Alguns de seus colegas não possuem e também não dispõem de tempo para a realização das pesquisas bibliográficas e para os trabalhos escolares. Assim mesmo, desempenham suas atividades estudantis a contento. Nas palavras de Maria Cândida:

[...] é bem complicado... O pessoal que vem direto do trabalho também [...] não tem esse intervalo. Eu chego em casa, se eu venho de carro... eu chego em casa às cinco horas, cinco e cinco [da tarde] por aí eu já estou em casa, então eu tenho bastante tempo... para

estudar, para fazer alguma coisa [...] Mas, mesmo assim, é puxado...

Embora possua a disponibilidade de uma hora e trinta minutos a duas horas por dia para estudar, período entre o retorno do serviço e iniciar as atividades escolares, afirma ser este tempo deveras reduzido. A maioria de seus colegas de turma nem possui tal dilatação temporal. Saem do serviço e vão direto para a escola ou, quando passam em casa, o tempo é bastante reduzido.

O fato de exclamar que “está ruim”, no meu entender, revela seu sentimento quando perguntada como consegue dar conta de tantas atividades, pois além das escolares, trabalha com público na função de recepcionista e, assim mesmo está sempre à disposição para realizar suas atividades a contento. Segundo ela, “está pior, então, vamos *tocar ficha*, né?”, em outros termos, ela diz que as atividades precisam ser feitas e o tempo é aqui e agora, não podendo ser transferidas para outro momento ou outra pessoa.

Acerca desse assunto, a estudante descarta a ajuda de terceiros para realização das tarefas escolares, pois em seu entendimento, a pessoa que estuda precisa dar conta de suas atividades e tarefas a fim de ter, através delas, um crescimento pessoal:

E daí o [uma pessoa de seu convívio] diz ‘mas porque tu não deixa que eu faço a pesquisa para ti?’ Não. Eu não admito que as pessoas façam as coisas para mim porque eu não vou aprender. Aí então, eu não deixo, não deixo, não deixo [...] porque eu estou fazendo um curso então, não adianta, digo: ‘não precisa, eu me viro, eu me viro’ (Maria Cândida).

Desse modo, a estudante de PROEJA, que já iniciou curso superior em duas universidades da região¹²⁷, se sente bastante desafiada, ao realizar o curso técnico, e pretende seguir estudando e trabalhando na área deste curso.

Em alguns momentos da vida dos entrevistados, tiveram que priorizar ou os estudos ou suas atividades de trabalho. Em sua vida particular, a estudante Mafalda,

¹²⁷ No primeiro curso a estudante afirma que não se identificou e trancou a matrícula. No segundo, na mesma época em que ingressou no PROEJA, passara no vestibular, fizera a matrícula, porém não compareceu às aulas, desistindo do curso.

mesmo sabendo da importância dos estudos formais, almejava concluir a educação básica, porém, dependia de seu trabalho para o próprio sustento. Não estava satisfeita com as atividades que exercia. Seguidamente, refletia sobre seu futuro: “Bah! Mas é isso que eu quero para mim?”; ou “Bah [...] se eu não estudar, eu estarei sempre nessa linha...”; e “Ninguém vai querer me pegar [para emprego] e sei lá, até numa recepção... alguma coisa assim eu pensava”. Nem mesmo com a escolaridade que possuía, conseguiria emprego em estabelecimentos como “[...] numa loja. Na época eu tinha [...] essa ideia”. Tais indagações fizeram com que ela procurasse uma instituição escolar a fim de concluir a educação básica. Para a realização do ensino médio, teria que ou fazer uso do transporte coletivo ou pagar mensalidade escolar, o que daria quase na mesma, em termos de gastos financeiros. A estudante firma que “não tinha como pagar...”, e, conforme ela diz, foi deixando em segundo plano:

Daí eu fui me arrastando. Daí foi o seguinte: onde dava para [...] me inscrever eu ia para fazer a prova. Mesmo. Eu cheguei no [colégio...], cheguei lá... pedi vaga para eles, eles disseram para [eu] procurar um EJA... ou disseram para mim:

– “Bah, mas tu não tens idade”.

Eu, se não me lembro, eu estava com 18, 19 anos eu acho. [...] E... escutei isso deles:

– Bah! Mas é que tu não tens idade para estudar aqui e não sei o quê mais...’.

Está, tudo bem, então está, né? E, em segundo, [...] eu fiz a inscrição no... eu fiz duas vezes prova no [escola...] [...] [e] também não consegui... (Mafalda).

Diante de tantas adversidades, a estudante confirma a decepção em busca de vaga no ensino público:

[...] fiquei bem decepcionada... [...] não obtive ajuda de ninguém [...] de um conhecido...[...] que me ajudasse a entrar numa escola, sabe? Daí foi quando eu arrumei um emprego... e daí eu digo:

– ‘Agora eu vou pagar, vou pagar, arrumei um emprego’... (Mafalda).

Novamente, os altos custos nas escolas particulares não permitiam que a estudante conseguisse reservar recursos para estudar. Foi quando soube deste PROEJA no Instituto Federal, localizado na cidade onde mora, conforme já mencionei anteriormente.

Já com relação à Maria Cândida, esta sente-se mais estimulada ao cursar o PROEJA do que quando estava no ensino superior, porque percebe continuidade e linearidade no curso. Talvez faltassem, naquele momento, pré-requisitos básicos onde estava. Nas palavras da estudante,

Acho que a coisa está engrenando, estão mudando as visões, está mudando a opinião, está realmente [...] Me achei [...] Principalmente essa parte de RH e parte de Marketing que eu gosto bastante, gosto muito. Gosto muito, então isso está aflorando [...] eu acho que também as coisas acontecem na hora, são na hora certa e não adianta, acontecem...

Além de estar se encontrando, como futura profissional da área, a estudante que também é líder, “sentia muita dificuldade em botar isso para fora...”, de falar o que pensava.

Tanto é que nós sentamos outro dia para fazer esse trabalho de [disciplina...], e eu dizia: ‘não, mas isso não pode’. Batia pé, ‘não, quem sabe a gente faz assim, quem sabe, não, mas, olha assim, pensa bem, analisa’.

Hoje, mais segura, convence os outros colegas a realizar os trabalhos do seu modo, tendo dificuldades, ainda, de aceitar o que o outro tem a dizer, porém quando se dá conta, acredita que pode ser diferente e, aos poucos, está tentando mudar seu comportamento no grupo.

Em alguns momentos, consegue se dar conta e tenta modificar seu modo de agir “assim, um pouco paro, respiro, e digo ‘não, deixa’, ninguém tem culpa [...] vai muito tempo” para que a estudante consiga mudar, mas com perseverança, ela consegue um meio termo, sem magoar as pessoas que estão por perto ou envolvidas diretamente no assunto em discussão.

Guido, em sua vivência como estudante-trabalhador, reflete:

Às vezes eu me envolvo muito com a empresa que eu trabalho e eu sou uma pessoa muito determinada naquilo que eu faço... Procuvo fazer bem. Só que às vezes eu acabo... em vez de botar numa balança e dividir... não... vamos separar as coisas... vou ter que estudar, vou é trabalhar, mas eu vou ter que ter um tempo para os dois... Vou ter aquele tempo que eu vou trabalhar, vou sair dali...

Pelo que se percebe da exposição dele, encontra-se bastante dividido entre um ou outro, pois anteriormente referiu-se que tem gostado da área de estudos e almeja uma ascensão profissional, contudo, não pretende sair da área que atua no momento, o plástico. Em determinados dias, quando se envolve muito no trabalho e este, como diz, o faz se esgotar, precisa descansar antes de se deslocar à escola. Nas palavras do estudante:

Só que às vezes eu estou muito cansado, às vezes eu vou ter que descansar um pouco [...] se não, eu vou chegar e vou estar dormindo dentro da sala de aula. Eu acordo cedo. Minha relação com a escola [...] tem sido boa, só que algumas matérias eu meio patino, fico meio... às vezes é porque eu não estudo...

Ele se sente sem condições de procurar ajuda quando não acompanha o conteúdo das disciplinas. “E também eu fico meio assim de procurar ajuda com alguém”. E completa afirmando que “não digo que é vergonha, mas eu fico meio travado [...] Eu acho que isso aí falta um pouco de mim”. Acrescenta que não se trata da qualidade de ensino da instituição, pois “em termos de relação com a escola [...] eu não tenho o que me queixar, o ensino é excelente”, mas está relacionado com a prioridade do momento, que é sua sobrevivência através do trabalho.

“Em vez de tu viveres a vida, a vida vai viver a tua vida, tu tem que viver, tu não pode deixar a vida te viver, tu tens que vivê-la, tu tens que procurar alcançar teu espaço, teu objetivo, não é, não é fácil, né?”¹²⁸

Muitas pessoas precisam de variados métodos motivacionais. As empresas, atualmente, seguindo a perspectiva neoliberal, investem muito nesse aspecto, com palestras, incentivos financeiros, viagens aos funcionários com maior produção, prêmio mensal ao melhor funcionário e variados dispositivos para manter seus empregados ou, usando um termo atual, “colaboradores” motivados.

Um estudante não tem esses incentivos, precisa de motivação pessoal a fim de alcançar seu objetivo, o qual neste caso, olhando para o todo, para o conjunto de estudantes, resume-se na conclusão do curso ou da etapa que está em andamento. Os estímulos e as motivações, entretanto, são diferentes.

¹²⁸ Frase pronunciada por Guido ao afirmar da importância de se ter iniciativas na vida.

Alguns desistem no meio do processo, outros permanecem. “E aí tu para para pensar de novo... e, diz: ‘não, eu cheguei até aqui agora, porque eu vou desisti?’. Eu estarei acovardando-me, entendeu?”. Guido finaliza expondo seu exemplo: “não digo se acovardando [...] É abandonando um sonho, exatamente... e a gente é motivado pelo sonho, né?”. A motivação do estudante levou a pensar sobre a esperança. A esperança no sentido de seguir seus sonhos e superar os medos, alcançando, no final do percurso o objetivo proposto desde o início da ação, que, neste caso, é a conclusão do ensino médio profissionalizante. Nas palavras do estudante, a conclusão de seu entendimento:

O que te motiva a ver, se tu parar de sonhar, a tua vida perde a graça, perde o sentido das coisas e tu não tem vontade de fazer nada [...] tu tens que ter uma válvula, um combustível que te impulsiona para [...] alcançar teus objetivos, alcançar as tuas metas... no momento que tu parares de... de ter esse combustível [...] tu deixa de viver [...] Não é fácil [...] mas nada é impossível, né? (Guido).

Na conclusão de seu entendimento sobre o modo de seguir em busca de seus sonhos, o estudante afirma que cada pessoa deve ter uma fonte de energia a fim de não perder o rumo, seguindo as metas traçadas. Caso não mantenha as metas, a pessoa pode, no decorrer do processo, seguir outros caminhos, diferentes dos iniciais e sem alcançar objetivo algum. Precisa ter perseverança e força de vontade, pois o caminho “não é fácil”, contudo, “nada é impossível”. Há que se dedicar. Os diversos setores da sociedade, sobretudo o mercado de trabalho, exigem pessoas diferenciadas para suprir suas necessidades. Anteriormente o estudante referiu que é aconselhável que cada pessoa tenha iniciativa em seu fazer enquanto trabalhador-estudante.

“[...] poder ter uma renda melhor, uma chance melhor de trabalho [...]”¹²⁹

Em uma pesquisa realizada por Sérgio Haddad (2009, p. 367) constatou que a motivação pela qual os estudantes pesquisados é de

¹²⁹ Estudante Maria Luiza ao afirmar que com o curso que realiza poderá melhorar as oportunidades de trabalho.

70% responderam que era para voltar a escola ou para adiantar os estudos (fazê-lo de forma mais rápida). Apenas 19% dos entrevistados responderam que a motivação para estudar era conseguir melhores oportunidades de trabalho. Essas respostas apontam para um interesse maior dos alunos em sua formação geral do que um olhar instrumental para a escola como acesso para melhores empregos, demonstrando a importância desses cursos para a construção da cidadania.

Tal pesquisa não teve os mesmos resultados que essa, conforme se observa nos depoimentos abaixo, onde os estudantes expõem sobre seus motivos que retornaram aos estudos formais.

Alguns dos estudantes motivam-se para seus estudos com o intuito de proporcionar uma melhor vida para si e para seus familiares. Maria Luiza procura ser o exemplo para seu filho e que ele saiba valorizar o atual empenho da mãe. Nas palavras da estudante:

olha, pelo menos eu espero que ele [o filho], não digo que devo, não espero valor, isso aí eu falo por mim, faço porque nós dois... para poder ter uma renda melhor, uma chance melhor de trabalho, mas provavelmente... espero que ele se lembre do meu esforço... (Maria Luiza).

“Dar sentido à vida” é o intuito de Guido ao estudar no IF Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul: “procurar... buscar... botar metas [...] Buscar novos [...] desafios...” estão presentes para o estudante ao ingressar na instituição, ou seja, em suas palavras, “foi um dos motivos que eu voltei a estudar”. E acrescenta:

[...] mas também muito para crescer dentro do mercado de trabalho... por exemplo... mesmo tu não atuando na área, tu tens no teu currículo, e eles vão saber ‘não, o cara já pode *manjar*, a gente pode deslocar ele’. Porque hoje em dia, as empresas pedem muito os funcionários... aqueles caras que possam trabalhar em diversas áreas. [...] tanto na área de recursos humanos quanto [na produção] [...] Bom, um dos motivos que me levou a vir para o CEFET¹³⁰, é por que eu precisava dar algum sentido na minha vida, né? [...] Procurar alcançar novos objetivos e é um desafio também, porque, a pessoa ficar parada só, num mundo só, ela, na verdade não vai crescer, ela vai só regredir, aí... E um dos motivos, para [eu] vir para o CEFET, para mim, na área de trabalho também, [...] procurar encontrar uma

¹³⁰ No período da realização da entrevista, a instituição ainda chamava-se Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-RS.

melhor colocação no mercado de trabalho [...] e também para aprender, né? (Guido).

Três pontos são pertinentes destacar no excerto da entrevista de Guido: "dar sentido na minha vida [...] procurar uma melhor colocação no mercado de trabalho [...] e também para aprender". Com isso, constata-se que o mesmo não está satisfeito com suas atuais funções, almejando algo diferente. Apesar de, em outros momentos da entrevista, ter dito que quer se especializar teoricamente no setor que vem trabalhando há anos, sobretudo vem em busca de diferentes aprendizagens a fim de alcançar melhores chances no mundo do trabalho, especialmente na empresa onde trabalha atualmente.

A estudante Maria Luiza afirma, peremptoriamente, que permanece estudando "para melhorar as condições financeiras, a condição de vida, de tudo..." e, principalmente porque "estudar sempre é bom". E explica-se: "esse foi o motivo maior", porque "tu tenta uma colocação para o mercado de... embora tu ficas cinco, seis, sete [...] anos numa empresa... eu não passei do chão de fábrica, entendeu?" E conclui: "mas tu simplesmente tem que ter qualificação para isso...[...] essa foi uma das, digamos a principal [razão que] eu me inscrevi". A estudante traz, em sua fala, a preocupação por qualificação pessoal, seguindo a atualidade do mundo do trabalho onde se exige qualificação constante do trabalhador, mesmo aquele do "chão de fábrica", como ela mesma afirmou, que trabalha na produção da indústria já precisa ter um mínimo de escolarização.

Concluiu ao afirmar que a vaga a estava perseguindo, porque "toda lotação¹³¹ que pegava dava de cara naquilo". A estudante se referiu aos cartazes de divulgação convidando a população em geral para se inscrever no PROEJA. Insistiu que o motivo maior foi o de "tentar uma colocação melhor e não ter qualificação para isso".

Já para Natália, o motivo de estudar no Instituto Federal foi a integração com o curso técnico, enquanto que para o estudante Waldemar foi buscar o ensino

¹³¹ Uma espécie de transporte coletivo tipo microônibus.

médio, pois desconhecia totalmente do que se trataria em “processos administrativos”.

O caso de Adolpho é diferenciado. No período de inscrição para o sorteio foi acompanhar sua companheira, que na última hora colocou seu nome no processo seletivo. Sem muitas esperanças de obter uma vaga, mas para satisfazer o desejo da mesma, realizou sua inscrição: “chegou na hora, ela me *forçou* a fazer também”. Mesmo contrariado e sem ânimo, Adolpho iniciou seus estudos, mas se questionava: “Estudar? Para quê?”. Entretanto, foi adquirindo o gosto pelos estudos “e conforme fui indo... fui gostando, [...] e eu pensei: ‘- Bah! Agora eu não posso parar’. E ela me incentivando: ‘vai, vai’... Tanto que no outro ano ela veio e conseguiu [também uma vaga]. Por isso que ela estuda aqui hoje [...]”. Hoje ele reconhece sem rodeios:

Acho que o que mais fez eu *segurar* o curso, que fez eu estar seguindo é [pensar que]... não adianta... sem estudos tu não é nada. Não adianta querer dizer que é porque... não é. Tu chegas em qualquer trabalho que tu fores pegar, os *caras* te exigem, no mínimo segundo grau¹³², no mínimo. Então, tendo um curso de qualificação como esse... (Adolpho).

O estudante avalia como positiva a insistência da companheira porque hoje ele vê os estudos com outras perspectivas, pois “me abriu... me ampliou os horizontes, me abriu os olhos para muita coisa...” e conclui que “está valendo... bah! Com certeza... Só pela aprendizagem que a pessoa tem...”, exclama.

A experiência prática e o conhecimento teórico-técnico de alguns dos professores também motivam os estudantes, propondo aos alunos refletir sobre o curso que estão realizando e sua futura prática:

[...] a gente tem um professor muito bom que ele diz: ‘ó, o técnico de vocês será assim: vocês vão entrar numa empresa... e o *cara* vai dar um *pepino* grande para vocês, e vai dizer: resolvam! Esse é o técnico em administração. É o *cara* que vai resolver *pepino*...’ e eu sei hoje, pelo meu trabalho que eu tenho, inclusive, o curso me ajudou muito a arrumar esse trabalho [...] eu comecei de encarregado de loja no [...] em São Leopoldo e passei para a área de *delivery* que é uma área mais administrativa, um pouco mais burocrática e estou levando...

¹³² O estudante quer dizer ensino médio.

estou bem consciente do que é o trabalho, do que eu tenho que fazer... (Adolpho).

"E... o que aconteceu? Acabou um incentivando o outro [...] E agora os dois estudam aqui".¹³³

Para alguns dos estudantes a mobilização familiar é fator preponderante para que permaneçam nas atividades estudantis. Às vezes são os esposos e outras as esposas a incentivar. Porém, com o convívio familiar um ou outro mostra para o companheiro a importância dos estudos para o futuro pessoal e da própria carreira profissional, como no depoimento a seguir:

[...] mas teve fases, em que eu, no ano passado, no que eu chegava em casa e eu dizia para o meu esposo: 'ai, eu não vou...' A gente é muito parceiro, muito amigo, sabe? Eu dizia 'eu não vou mais, não dá, não estou conseguindo, não, não, não dá, infelizmente não dá... por que eu não posso desistir? Um monte desistiu também...' (Edi Julieta).

Na tentativa de Edi Julieta ver a importância de permanecer estudando, o companheiro a incentivava a estudar com seu próprio exemplo. Quando a esposa já estava estudando no PROEJA, ele também procurou um espaço para seu aperfeiçoamento, como relata a estudante: "E... o que aconteceu, acabou um incentivando o outro porque hoje ele fez... a prova aqui para o CEFET¹³⁴, para o técnico em termoplástico e passou... [...] E agora os dois estudam aqui". Então, o incentivo de um sobre o outro foi tanta que o companheiro resolveu também estudar na instituição.

Ao falar sobre sua experiência no PROEJA, a estudante relatou sobre a relação familiar. Houve um encontro de professores e estudantes de PROEJA. Edi Julieta foi a representante do IF Sapucaia do Sul. Nas palavras da estudante:

[...] isso foi uma coisa que marcou muito que eu tentei até nem tocar muito no assunto porque lá¹³⁵ [...], isso me comoveu profundamente,

¹³³ Estudante Edi Julieta ao explicar que seus esposos e ela ajudam-se mutuamente.

¹³⁴ Na ocasião da entrevista ainda chamava-se Centro Federal de Educação Federal Tecnológica – CEFET.

¹³⁵ Em semanas anteriores a esta entrevista, a estudante foi a representante da instituição em um encontro de estudantes e professores de PROEJA no Rio Grande do Sul. Na ocasião, fez um relato da sua vivência na modalidade no IF Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul. Na semana anterior a esta entrevista, a estudante fez um relato às duas turmas de PROEJA da

lá eu fiz muito fiasco, eu chorei tanto naquela exposição com aquele monte de gente... No fim teve uma hora que... o pessoal começou a chorar muito, foi também assim... foi... que desencadeou... é que foi uma coisa de relação humana mesmo, não foi aquilo de professor/aluno, foi aquela coisa da gente ser humano, de a gente ter sonhos...

E a estudante continua seu breve relato do encontro, porém lembrou do orgulho do filho ao socializar com colegas e professores sobre a instituição onde a mãe estuda:

E... quando eu falei que tenho o maior orgulho de vir... e é uma coisa que me motiva muito, que me dá força porque tem dias que tu estás cansado, tem dias que tu,... aquela matéria não está legal tu não tem... [...] vendo meu filho, que diz para todo mundo: 'Bah! Minha mãe estuda no CEFET sabe, a minha mãe está fazendo, está estudando de novo...'. Ele conta para todo mundo... as professoras dele todas sabem que... até inclusive elas vieram para uma palestra num... teve uma semana de palestra para [funcionários da] prefeitura, e assim, encontrei várias delas no corredor e me senti muito bem delas me verem aqui dentro sabe, mas o meu maior incentivo é ele... E aí agora ele diz: 'agora minha mãe estuda lá e agora meu pai também está estudando lá também...' (Edi Julieta).

Teve uma ocasião em que o filho a acompanhou ao Instituto a fim de conhecer o local onde a mãe e o padrasto estudam. E, principalmente, onde a mãe trabalha com bolsista:

[...] eu trouxe ele um dia aqui... no serviço... e as professoras cumprimentaram-no, apresentei e aí ele disse... 'é professora, minha mãe entrou, meu pai entrou e agora daqui a um tempo sou eu que vou estar...' (risos) (Edi Julieta).

Pode-se perceber o brilho nos olhos da entrevistada ao relatar tais acontecimentos, como se quisesse dizer que 'valeu a pena todo o esforço' ou 'consegui incentivar meu filho que terá um futuro diferente do que eu tive', com menos obstáculos. No olhar de pesquisador, minhas interpretações são de um lugar privilegiado, olhando de fora dos acontecimentos e lembrando os incentivos que também recebi quando criança, jovem e ainda recebo enquanto adulto. Ao se pesquisar trajetórias, se depara com o "depoente [que] reconstrói o passado a partir

instituição, acerca de como foi o encontro, as resoluções e encaminhamentos. Estava bastante envolvida como ocorrido, por esse motivo relata, várias vezes sobre o encontro.

do presente, narrando a sua percepção do acontecimento, do vivido. Seu depoimento permite a si próprio a reconstrução da sua trajetória de vida” (FREITAS, 2002, p. 125). Igualmente pode permitir ao pesquisador refletir e reconstruir sua própria trajetória.

Ainda em se tratando de Edi Julieta, constata-se que os incentivos da professora continuam. A estudante relata o diálogo entre o filho e a professora que o encorajou a estudar na instituição “E a professora disse: - ‘É isso aí eu quero te dar aulas ainda!’”. Segundo relato, o filho respondeu do seguinte modo: “- ‘Ah, a senhora vai me dar [aulas], não se preocupe’...”. Servir de exemplo para o filho motiva a estudante a continuar seus estudos e mobilizar toda a família. “Mas isso te motiva, sabe, te dá forças de ser mais ainda. Alguns dias atrás ele disse: ‘Bah, a minha mãe está fazendo faculdade!...’ Eu contei pra ele quando eu decidi...”.

Junto ao filho Edi Julieta faz planos para o futuro:

‘A mãe vai seguir para a pedagogia...’ [...] pode seguir para vários ramos, mas eu quero seguir para educação... fazer uma especialização e, quem sabe, dar aulas, seguir para esse lado. Ele ficou eufórico. ‘Tu podes dar aula para mim daí?...’ ‘Não para ti não, tu já vais estar grande, e tu vais seguir a tua...’ ‘Aí que legal!...’ ele achou o máximo...

Lembra que sem o incentivo dos demais membros da família os estudos ficariam difíceis de serem perseguidos:

Esse apoio que eu falei ali na palestra¹³⁶, da família, lá [no encontro que representou o PROEJA como estudante] também teve casos [de relato de outra participante] que o marido desconfiava... de casamento de anos, que o marido desconfiava... o que a mulher vem fazer na aula até... certa hora; outra relatou que o marido vinha não escrevia quase nada e ele apavorado escrevia alguma coisa porque ela ia achar que ele tivesse fazendo alguma coisa... tudo isso... o apoio da família é base em qualquer, qualquer ocasião, qualquer relato, qualquer coisa... (Edi Julieta).

Como já mencionado anteriormente, o estudante Adolpho participou do sorteio por influências da atual companheira e da amiga Edi Julieta. Em casa, serve

¹³⁶ Dias antes a estudante fez um relato aos colegas e aos professores do instituto.

de exemplo para a companheira, pois tem feito coisas que jamais pensou em realizar, como, por exemplo, trocar os raros momentos de lazer pelos estudos: “eu já me peguei de madrugada... achei que eu nunca ia fazer isso... domingo de tarde, jogo de futebol e eu estudando. *Pô*, eu sou apaixonado por futebol...”.

E tendo o exemplo em casa, a companheira de Adolpho participou do segundo processo de seleção do PROEJA, obtendo êxito. Antes disso, quando chegava em casa e queria conversar sobre as novidades que aprendera na escola, não encontrava eco. Hoje, chegam “em casa à noite [...] meia noite e meia, eu sentado num sofá e ela sentada noutro, e a gente dialogando...”. E fica surpreso com ele mesmo: “quando que eu iria me pegar... há um tempo atrás conversar e assuntos interessantes, assuntos [...] de jornais [...] que hoje interessam”. Segundo o estudante, por conta desse diálogo noturno e de outros espaços de conversa, o casal está vivendo cada vez melhor. Ou seja, a experiência do PROEJA tem colaborado para a formação tanto de sujeito/cidadão como de sujeitos com relações privadas mais saudáveis.

*“[...] eu mudei, antes eu não, eu não... eu não sabia nem para ensinar o meu filho direito...”.*¹³⁷

Neste mesmo sentido, no entender da estudante Maria Luiza, seu retorno aos estudos ocasionou a aproximação com seu único filho que se encontra na adolescência, uma vez que se tornou mais crítica e com condições de ajudar o filho na realização das tarefas escolares. Os programas de televisão que assistia antes hoje não consegue mais, por ter outro olhar sobre os mesmos:

[...] aquelas abobrinhas, aquela água com açúcar, aquela melosidade, aquilo que sempre o mocinho fica bem no final, aquela bobajada... aquilo ali, o que antes para ti era tudo... [emite som de puxar o ar pela boca com espanto/admiração e exclama:]. Meu Deus! Agora [nome do filho] desliga [a televisão]. Desliga isso aí que por favor isso aí não tem como ficar assistindo... Eu mudei [...] antes eu não sabia nem para ensinar o meu filho direito... hoje em dia eu sei... principalmente é por ele e para ele... (Maria Luiza).

Com sua saída de casa para estudar à noite, o filho fica sob tutela de sua mãe. A estudante percebeu que outros membros da família também poderiam estar

¹³⁷ Estudante Maria Luiza ao afirmar sua mudança de postura em casa após retornar aos estudos.

inseridos no contexto escolar, na mesma instituição que a dela: “eu queria que o meu sobrinho estudasse aqui”. Entretanto, no entender da estudante, falta vontade para tal, uma vez que o problema é que “ele tem tudo nas mãos... a mesma coisa que aqui, até comentei esses tempos com o [nome do professor], ele disse assim: ‘se tu tivesses tudo nas mãos, tu também não irias querer’”. Com essas palavras, “ele falou tudo... com poucas palavras, ele definiu tudo”. Porém, a estudante analisou que esse tipo de situação não é isolada, uma vez que os adultos dão de tudo às crianças somente para vê-las longe e pararem com a insistência e, desse modo não estão educando. A maioria dos adultos diz “Ta, ta, ta, ta, ta¹³⁸...”. E prossegue: “Ta, pega e vai [...] quando o filho insiste, insiste...”. E conclui afirmando que não é desse modo que a criança deve ser ensinada a valorizar seus pertences e respeitar os mais velhos. Conforme seu parecer, as relações pais e filhos hoje na sociedade estão modificadas em relação aos tempos que ela era criança. O posicionamento crítico da estudante, como se vê, vai além da escola, pois, nesse caso, se refere ao modo como as crianças e adolescentes estão sendo educados.

As preocupações de Waldemar são diferentes dos demais colegas, já que o retorno aos estudos, paralelamente com o trabalho, o deixaram bastante preocupado com a família, tendo em vista a diminuição do período de convivência com os filhos pequenos. Quando começou a estudar a filha caçula tinha apenas um ano de vida. Ficava ansioso e na expectativa de que o tempo passasse mais rápido para retornar para casa e ver os filhos e a esposa. Com o retorno aos estudos, teve que mudar seus hábitos:

Tinha uma filha... pequena quando voltei a estudar, ela tinha um ano. Foi difícil, no início foi bastante difícil no fato de eu simplesmente... no caso é longe o trabalho, então tinha que sair de bicicleta [...] Até trabalho então me mantinha [...] em forma [...] E ao mesmo tempo com aquela vontade de retornar para casa de bicicleta para ver a família, os filhos. [...] É aquele apego [...] bebezinho novo, a gente fica... foi muito difícil porque eu tive que sair de casa às sete horas da manhã, o horário é o mesmo. [...] Mas o retorno que era às 18horas, passou para as 23horas e 45 [...] É um risco... (Waldemar).

¹³⁸ Neste momento da entrevista a estudante faz gestos, ou melhor, simula como se estivesse uma criança a seu lado e quisesse dispensá-la, como fazem muitos pais, empurrando-a com os braços.

Tal fato fez seus hábitos serem alterados, bem como a saúde do estudante, pois a ansiedade por não estar acompanhando o crescimento dos filhos, fez com que procurasse um especialista para tratar os sintomas que passou a sentir com a falta de exercícios físicos e pela falta de convívio com os familiares. Então, como diz Waldemar, “tive problema de ansiedade, então eu já tive dois anos aí que... tinha taquicardia [...] procurei médico... corri atrás de... fazer exames [...] Era só ansiedade. [...] Menos mal, né?”, avalia.

Entretanto, o apoio recebido pelos membros da família são compensadores, porque percebem o esforço coletivo pela oportunidade que o progenitor teve de retornar aos estudos formais, interrompidos na infância, quando teve que se dedicar integralmente ao trabalho:

Tu percebes que... eles ficam contentes por tu voltar a estudar [...] Percebes que eles estão te dando uma força para continuar, e, ao mesmo tempo a gente percebe que... eles sentem a tua falta em casa. Isso é o difícil... e tu sabe que eles estão precisando de ti em casa e tu não está ali, e tu não... [...] É temporário... [...] Mas durante aquele tempo ali o teu pensamento é família, escola e trabalho... [...] Então por mais que tu sabes - ‘pô são três anos, isso aí passa’. [...] Mas durante esses três anos... [...] Muito acontece... mas agora já está tudo tranquilo, eu já... consegui tirar [...] aquela visão que eu tinha... que eu fazia falta em casa... (Waldemar).

Como o amadurecimento da situação, o estudante compreendeu que a esposa poderia assumir com mais detalhes a educação dos filhos, já que seu reduzido horário de convivência é temporário e, além disso, há os finais de semana e os feriados que todos podem estar mais juntos. “No tempo que eu estava aqui, então eu aprendi a confiar [...] entender que minha esposa... poderia fazer... o que eu fazia... depois que eu chegava...”. Preocupa-se com a companheira porque “fica pesado para ela assumir o papel de mãe e de pai ao mesmo tempo”. E o estudante se anima afirmando que “a gente está aí na reta final, e acho que está dando tudo certo...”. Segundo seu depoimento, apesar de ter mudado a rotina familiar, a esposa continua sendo, desde o início, sua maior incentivadora para concluir o curso de PROEJA.

6.2.4.1 ESCOLA ATUAL: SOLIDARIEDADE E VIVÊNCIAS

“[...] *principalmente os que estudam comigo, estão todos no mesmo barco...*”¹³⁹

Para alguns dos estudantes, as aulas tornam-se cada vez mais importantes e complexas. Nem todos conseguem acompanhar naturalmente os novos conteúdos das disciplinas básicas. Precisa ter bastante persistência para seguir seus objetivos e superar as dificuldades. A estudante Maria Luiza argumenta que “principalmente os que estudam comigo, estão todos no mesmo barco...” ou seja, esforçando-se bastante, pois “está todo mundo apavorado”. Lembra de colegas que não persistiram pois, segundo a estudante, não se sentiram desafiados: “Mas, é que [...] tinha bastante gente inteligente, a [nome de uma colega que não permaneceu no curso], umas quantas colegas nossas que acabaram... desistindo [...]”. Os alunos que permaneceram fazem do desafio diário um incentivo para continuar a realização do ensino médio integrado.

No entender da estudante Maria Luiza, as dificuldades curriculares são superadas, uma vez que o grupo que permaneceu, em seu entendimento, está nivelado. Nas palavras dela: “Esse ano¹⁴⁰ em [...] estamos todos *esguelados*, mas... vai dar certo... [...] tem que *puxar um pouco*. De fato, o que a depoente está tentando dizer é que cada estudante terá que estudar um pouco mais, dedicar-se mais do que o normal a fim de superar os seus limites pessoais. No final da sentença a estudante revela seu otimismo.

No entender de Mafalda, essa é uma oportunidade de superar seus limites e mostrar para si, para sua família e para as amigas, que é capaz de vencer os obstáculos e mostrar sua persistência em seguir um sonho. Nas palavras dela:

Teve aqueles que desistiram por achar muito difícil, mesmo [...] mas eu disse: ‘não, eu agora sim que eu vou...’. Nossa, daí eu já contei para todas as minha amigas que eu estava matriculada, que eu ia

¹³⁹ Estudante Maria Luiza ao afirmar que há um grupo de colegas que precisam de maior tempo para acompanhar algumas disciplinas.

¹⁴⁰ A estudante se referiu ao segundo ano de curso em que há a integração entre as disciplinas do ensino médio regular e as do técnico-profissionalizante.

terminar o ensino médio, que eu... estava fazendo um técnico, que eu ia...estava fazendo um técnico junto... daí foi muito bom...

Entretanto, a sequência das atividades escolares não é uma tarefa tão fácil, pois “para conseguir passar [de ano], sabe, a gente sofreu muito assim juntos e estudando”. O grupo preferiu se unir para juntos enfrentar esse novo desafio “e... se juntava: ‘não, vamos lá, vamos lá...’ principalmente a [disciplina...] essas matérias mais [difíceis], ‘vai entrar, sim, na cabeça, vai entrar, vai entrar’ e a gente... dava força uma para a outra...”.

Observa-se nesses excertos das entrevistas que o apoio mútuo está presente desde o início do primeiro ano que passaram a conviver como turma, e vem se consolidando através do curso; a importância para cada integrante do grupo em participar de um curso de ensino médio integrado como o técnico é motivo de ser destaque dos demais integrantes do grupo social que cada um participa; a participação no PROEJA revela uma vitória aos estudantes, uma vez que se sentiam excluídos do processo de ensino formal; o treinamento para exercer suas atividades laborais pois o mercado de trabalho atual exige profissionais que saibam executar tarefas em parceria, ou seja, em grupos, e que consigam ter uma noção do todo na empresa e no setor.

Outro assunto destacado nas entrevistas é a convivência no espaço escolar. Os estudantes relatam que se relacionam muito bem em todos os setores da instituição. Alguns são frequentadores de vários setores, como, por exemplo, a biblioteca e o bar. Outros afirmam que não possuem tempo para ler além das exigências das disciplinas (no segundo ano são 14 matérias diferentes) ou de frequentar outras dependências da instituição, além da sala de aula.

Frequentar a biblioteca, porém, é uma das atividades da estudante Maria Luiza, sobretudo quando não há trabalhos nem provas. Segundo a ela: “frequento [a biblioteca], de vez em quando, eu pego livro. Só não tenho pegado(*sic*) mais porque ultimamente as provas... os trabalhos... [...] Não dá tempo...”. Mesmo dizendo que não tem tempo para leituras paralelas, a estudante revela que “peguei um livro de uma amiga minha que estou lendo a *pau e corda*...”. Entretanto, afirma que “por

sinal, é muito bom...”. Em seu contagiante entusiasmo por ler todo o livro afirma que: “Eu vou correr para casa, quando eu terminar aqui [a aula] vou me puxar para terminar de ler. Terminar de ler não, chegar até a metade já está bom...”.

Com relação a outras turmas, alguns dos estudantes afirmam que inclusive assistem aulas em outros cursos com a permissão dos professores, com o intuito de aperfeiçoamento na área em que atua. É o caso de Guido:

[...] eu procuro trocar algumas informações [como os alunos] dos outros cursos... isso acrescenta-me bastante, em outros cursos, o pessoal passa-me [...] e às vezes eu assisto algumas aulas das outras disciplinas. Agora faz tempos que eu não assisto, mas [...] acrescentou-me. [...] muita coisa boa. [...] As amizades que eu tenho feito..., as coisas que eu tenho aprendido aqui... que me motivam [...] para seguir... Eu me sinto bem assim, na expectativa... de estar aqui dentro do CEFET, estudando aqui, não tem explicação, gosto de estar estudando aqui, pretendo fazer um curso para tecnólogo...

O estudante, em suas palavras, valoriza muito mais o fato de estudar no Instituto Federal do que por estudar no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Estudar nessa instituição é uma ponte para chegar no curso tecnólogo oferecido pelo IF-Sul.

Diferentemente de Guido, a estudante Natália relata que não mantém contato com outros estudantes, apenas com ex-professores e com os próprios colegas. Na mesma direção, Adolpho confirma o convívio somente com seus colegas de sala, uma vez que diz estar sobrecarregado de trabalhos extra-classe, pois o volume de atividades, segundo ele, é muito grande.

O tempo que o estudante possui para conviver em outros setores da escola é exíguo. Segundo Adolpho, “[...] o tempo que eu paro aqui dentro... se tu fores ver, para ter convivência com pessoas, [...] é pouco, muito pouco até, em vista do que dá para aproveitar”. Comparou-se com estudantes das séries regulares, ou seja, que não esteja sobrecarregado de atividades e que não possui uma carga horária preenchida como a que ele e seus colegas possuem diariamente:

Tu estás numa escola normal, por exemplo, tu és um rapaz, estás numa escola normal, [...] tu tens uma manhã de repente livre, se tu estuda à tarde. Bah, vai ter uma festinha tal dia, aquela coisa tu se programa... fora do CEFET. É, 'eu vou lá passo na tua casa, fazer um trabalho, fazer isso'... Esse é o grande problema que a gente tem, trabalho extra-classe, estudos, esse tempo ele prioriza. [...] esse é o maior problema que a gente tem, a maior dificuldade, porque se tu deixa um trabalho para fazer... (Adolpho).

O estudante tem a sensação de estar sempre correndo contra a máquina, contra o tempo. Vê-se na situação de estudante-trabalhador e provedor da família. A rotina diária tem os horários preenchidos, desde cedo da manhã até tarde da noite, tendo, no seu entendimento, pouco tempo de descanso, ou seja, menos de seis horas diárias. O tempo que possui para estudar é quando está na escola.

[...] só para teres uma idéia [...] não tenho tempo para estudar, não tenho tempo extra-classe. O tempo que se tem mesmo, como o tempo que tenho aqui, eu tenho aqui os colegas, que é, à noite, os professores, os dias certos deles, alguma, algum evento que sai, uma festinha que sai extra-classe aqui dentro da escola... (Adolpho).

E o estudante foi identificando aqueles que conhece: “o senhor da cantina que é meu comprador... alguns alunos, poucos alunos que [...] a gente conhece.” E volta a falar do exíguo tempo que possui “no mais é bem corrido [...]”. E conclui que, para aguentar toda sua rotina, “tem que ter força de vontade... a nossa turma, hoje está em 18, 17, 18, começou com 35”, lembra. Ele faz uma breve reflexão de sua própria turma: “demorou a gente entender que... só tem um jeito, é, agarrar todo mundo e um estar sempre incentivando o outro”. E conclui afirmando que:

O pessoal às vezes está mal: 'bah, acho que vou desistir, vou parar de estudar. Vou parar'. – 'Não, não para'. Se não houver essa união [...] a coisa não acontece. Aí, a gente, de repente a gente demorou para ver isso aí. Nós somos os *cobaias* aqui [...] Então a primeira turma demorou um pouquinho para engrenar e depois... vai até o final, com certeza...

Adolpho aconselha, a partir de sua experiência, sobre a maneira como a segunda e as próximas turmas deveriam agir quando algum colega está com pretensões de não continuar estudando: “A turma deles já ficou, começaram com 40 e acho que estão em 38, 37, 39, não sei se teve alguma desistência ou não, eu digo [que] tu tens que dar um atrativo, alguma coisa, ou se unir porque se tu deixar meio

atirado...”. Depois fez uma sutil crítica à instituição que não propôs alternativas aos estudantes para minimizar a evasão de seus colegas.

Na direção da solidariedade, a estudante Maria Luiza conversou longamente com uma de suas colegas que se encontrava um pouco desanimada e “querendo *pular fora do barco*”. Em sua conversa confirmou que “difícil é para todo mundo...”. A colega refletiu sobre o assunto e “ela acabou não desistindo...”, aplaude satisfeita.

Já Maria Cândida está preocupada com a falta de professores e, por conseguinte, o reduzido tempo para dar conta do conteúdo mínimo de cada disciplina, tendo em vista a não reposição do corpo docente em algumas disciplinas no transcorrer do ano letivo. Nas palavras da estudante:

Apesar de termos ficado quase um semestre sem professor de [disciplina...] e sem professor de [disciplina...], quase um semestre... nós tínhamos aula com a professora... [...] que teve que sair devido que ela foi transferida, então não podia ficar, que não era concursada e coisa e tal [...] era contrato então não pôde ficar. E por isso nós ficamos quase um semestre sem professor de [disciplina...]. [...] era professora concursada, no primeiro semestre nós ficamos sem professor um tempo, daí a professora concursada entrou e saiu de licença maternidade no outro mês. Ficamos um tempão sem professor. Daí um outro professor entrou, que também era transferido e não concursado... Daí, deu aula para nós. Nós ficamos quase dois meses e teve que sair, daí acho que ficou uma lacuna...

Apesar das lacunas deixadas pelas ‘sucessivas faltas de professores’, o grupo discente está se unindo cada vez mais.

É uma lacuna, que a gente não vai conseguir recuperar o ano que vem... Eu acho que, em relação ao curso em geral, a gente está... na medida do possível, a gente está evoluindo, até porque tem bastante gente que estava bastante tempo sem estudar e tal... O grupo está entrando num foco só. [...] Mais unido e com uma visão [...] sabendo mais o que quer também e uma visão do que é o curso... (Maria Cândida).

A estudante Edi Julieta se vê como parte integral da instituição, apesar de num primeiro momento não estar totalmente envolvida, hoje se sente uma constituinte do Instituto Federal Sapucaia do Sul. Nas palavras dela:

o ano passado eu não valorizava tanto quanto eu valorizo hoje... eu me sinto parte integral, faço parte do núcleo, eu sou parte, me sinto importante... de estar aqui, porque eu sei que tem professores que se reúnem, que eles tiram tempo para sentar, para discutir, para debater. 'Vai ser bom assim, vai ser ruim assim, então vamos mudar'. E eu estou incluída nisso, é como se estivessem falando [...] de mim sim... E realmente eles estão, de cada um indivíduo ali, com as dificuldades, com as facilidades [...] Me sinto um núcleo, parte integral da...

Hoje ela exerce a função de bolsista, mas nem sempre foi assim. O aprendizado é constante, tanto nas funções quanto na velocidade e volume de produção. A estudante vislumbra-se em trabalhar nas atividades administrativas da instituição, atividades bem diferentes em relação ao da produção da empresa onde trabalhava ou de quando tinha uma microempresa:

[...] como bolsista, bah, está sendo grandioso, maravilhoso, cada dia eu aprendo. Me quebrei muito no começo ... imagina: tu vem d'uma fábrica, vem com aquela coisa de ser manual, de ser rápido, de... e aí tu vai mexe em [...] nossa, aí tu tinha que... colocar folha na impressora, trocar o *toner*, escanear! Minha nossa! O escaner foi um sarro... (Edi Julieta).

A estudante ironiza seu aprendizado "morria de medo do escaner, eu não chegava nem perto [...] então... eles te mandam... 'Ah, faz um trabalho para mim', 'digita assim'... então... nossa!". Orgulha-se em poder contribuir com seus professores:

Tem uns professores que acreditam ainda mais em ti... teve um professor que me deu o primeiro modelo e mandou eu fazer um outro modelo no *PowerPoint*, assim... eu nem sabia que existia aquilo... onde tu acrescenta o nome, o *hiperlink* e daí volta para a foto da pessoa, a foto e o nome, que falava da turma, que era no conselho ainda onde seria apresentado... (Edi Julieta).

E, devido a seu trabalho como bolsista, foi reconhecida pelos professores. Na fala da estudante, observa seu entusiasmo com o incentivo dos mestres: "aí teve que ir o nome no final... 'elaborado pela bolsista'... Demais... mas é assim, sabes, eles te valorizam, te incentivam...".

A estudante-estagiária afirma que não tem nenhuma vergonha em perguntar quando tem dúvidas, tanto em sala de aula quanto no setor onde trabalha: "eles

estão ali para isso... eu estou no meio da fonte, eu tenho que beber [...] Vou me afogar aqui com a sabedoria [...] se eu não perguntar para eles, vou perguntar para quem?”

No período do sorteio das vagas, a estudante Edi Julieta confirma que estava bastante nervosa: “eu estava eufórica... eu não acreditava que...”. Tal sentimento se deve ao fato de que a instituição ser reconhecida na cidade como uma instituição de alta qualidade com uma seleção muito rígida e concorrida:

O problema é que o peso do nome CEFET ele pesa muito. Sabe, nome pesa, às vezes isso pesa para as famílias, famílias com nome... fulano com nome... essa coisa com nome... é muito forte... aqui é, bah! Falou em CEFET, bah!, O CEFET (som de puxar o ar pela boca, enfatizando o artigo ‘o’) [...] Só estuda no CEFET quem é inteligentíssimo... Não é assim... não é isso... estuda no CEFET quem é dedicado, quem quer estudar [...] quem deseja, quem almeja, quem...

Em conversas no cotidiano com as pessoas dentro e fora da escola, a estudante afirma que não revelava que o modo como entrou na instituição fora por sorteio. Quando “eu falava que fazia um curso no CEFET, na Escola Técnica [as pessoas diziam] ‘bah, tu conseguiu entra lá, bah’ - eu não falava que foi por sorteio, eu não falava nada [risos]... ficava na minha”. Entretanto, no encontro que fora representante da turma e da instituição, percebeu que essa situação não é desmerecedora de créditos e que faltam esclarecimentos inclusive na própria instituição:

[...] depois, lá, eu fui ver que não é nada disso sabe, só que... olha que interessante... as pessoas que estão ao redor das duas turmas pensam da mesma maneira e ninguém nunca esclareceu isso para eles, ninguém nunca tirou a dúvida... olha, gente, acho que faltou esse esclarecimento, sabe, mas tudo vem na sua hora... Aconteceu isso... [Agora] eu, eu... consegui ir lá, consegui captar, acho que consegui passar pra eles [os colegas]... (Edi Julieta).

Acerca de como se sente ao estudar no Instituto Federal de Sapucaia do Sul, o estudante Adolpho revela que “a experiência em si é boa... não digo nem boa, ela é excelente, porque é uma instituição muito bem vista aí fora”. E, como a colega Edi

Julieta e outros, orgulha-se pela oportunidade de estudar nesta instituição e simula um diálogo com outras pessoas:

Não importa onde tu estiver e tu falar:

- Ah, eu estudo no CEFET.

- “Bah, tu estudas no CEFET, é?” ou

- “Bah, tu estudas numa escola federal!”.

Só isso te abre algumas portas... é muito bom mesmo porque... uma coisa é tu estudar numa escola que... não desmerecendo... o [nome de outra escola no município de Sapucaia do Sul] ou qualquer outra escola... mas tu tendo um respaldo numa escola, numa escola como essa aqui, que não é muito fácil entrar, não é pouco, eles fazem um processo seletivo, às vezes, se tu vier ver e ver os papéis... tu vais ver que é muita gente disputando... então... eleva o ego... [risos]

E Adolpho acrescentou sobre o conceito da escola para seus pares e para a região/comunidade: “de elite. [...] a gente sente isso aqui [...] é uma escola... muito disputada. Então... a gente dá bastante valor a isso porque... tem muita gente querendo entrar aqui e não consegue, então, a gente tem que dar esse valor”.

Para a estudante Mafalda, o fato de estudar na instituição recebe o reconhecimento dos amigos, da família e de si mesmo e isso ajuda a elevar sua autoestima. Conforme ela mesma diz: “Todo mundo aqui, eu não sei se tu já ouviste falar, mas aqui em Sapucaia [se diz]: Bah, quem estuda na escola técnica é gênio, é super inteligente... [risos]”.

Para Waldemar, estudar no Instituto é gratificante ainda pelo reconhecimento das demais pessoas:

É legal porque às vezes a gente encontra gente na rua... às vezes estou vindo aqui e encontro pessoas conhecidas e [dizem]:

- Oh, estás indo para onde?

- Estou estudando...

- Estuda onde?

- Estudo ali na Escola Técnica, no CEFET, agora IFET.

- Pô ali é escola boa, né?

- Como é que tu conseguiu ali?

Então a gente explica como é que foi... Tem o lado bom. O reconhecimento de pessoas que te veem estudando aqui, isso aí é gratificante também (Waldemar).

Como é possível constatar, embora não tenham dito diretamente, os estudantes são reconhecidos pelo grupo social por estudar em uma instituição de difícil seleção e, na medida do possível, omitiram o fato do sorteio, ou proposital ou inconscientemente. No imaginário desses estudantes, a conclusão de um curso técnico de nível médio no Instituto Federal de Educação Tecnológica, Campus Sapucaia do Sul, lhes dá um diferencial em relação a outros concorrentes em uma seleção de emprego no porvir ou, no mínimo, melhores condições de trabalho comparativamente com o que tem hoje.

6.2.4.2 CURRÍCULO...

*"São muitas matérias, são 14 professores [...] Eu acho isso meio desumano, a gente não consegue aproveitar..."*¹⁴¹

Na opinião da estudante Maria Cândida, no segundo ano de curso a quantidade de professores e, por conseguinte, de disciplinas, é muito grande, pois não há um aproveitamento com leituras, como cada matéria mereceria para aprofundar os conteúdos além da sala de aula. O estudo mais aprofundado de algumas disciplinas fica prejudicado devido ao acúmulo de trabalhos e conteúdos para estudar. Nas palavras da estudante,

são muitas matérias, são quatorze professores [...] Eu acho isso meio desumano, a gente não consegue aproveitar... bem, [...] algumas aulas, com pouco tempo de aula, tipo [disciplina...] que o pessoal tem mais dificuldade são dois períodos na sexta-feira que é algo que é para *matar*.¹⁴²

Apesar do cansaço físico e mental de todos, Maria Cândida defende e incentiva os colegas a permanecerem até o final do curso:

Mas o pessoal vai atrás, busca, mas... se vai à luta [...] até tinha uma [colega] que estava falando: 'Eu vou desistir, porque eu não aguento essa [disciplina...]', agora final do semestre [...] 'porque o

¹⁴¹ Estudante Maria Cândida ao afirmar que há muitas disciplinas na mesma semana e não consegue se dedicar como gostaria por não haver tempo para tal.

¹⁴² Expressão coloquial que significa que o estudante falta aulas sem motivos plausíveis, ou seja, sem motivo de doença ou trabalho, simplesmente falta às aulas.

ano que vem eu não vou fazer, eu vou fazer um supletivo, não vou, não vou, não vou...'. Eu digo: 'tu para, eu vou na tua casa te buscar arrastado'. Fez dois anos e agora vem me dizer que vai desistir no último ano?

Após convencer a colega em permanecer estudando, apresenta otimismo para o próximo ano:

Então, para o ano que vem, eu acho que a coisa terá que engrenar assim que a gente tem que botar a mão na massa e... seja o que Deus quiser [...] Eu acho que a gente já botou, eu acho que a gente tem que se envolver mais, sair um pouco do papel e ir para a prática. Colocar o pessoal na *fogueira* (*Maria Cândida*).

O grande número de disciplinas no segundo ano do curso se dá devido ao fato de que o mesmo é uma modalidade de educação de jovens e adultos, nível médio integrado ao ensino técnico profissionalizante¹⁴³. Ocorre durante cinco noites da semana, para trabalhadores, ou seja, para jovens e adultos que desenvolvem suas atividades laborais durante dois turnos do dia e, no período noturno, se dedicam aos estudos formais, deixando, muitas vezes, em casa cônjuges, filhos, demais parentes e outras tarefas para se envolver com as atividades escolares. Em alguns casos o convívio familiar passou a ser bastante reduzido e o acompanhamento do crescimento do(s) filho(s) se dá aos finais de semana ou durante o reduzido período em que estão em casa.

Talvez tenha sido esse um dos motivos de numerosos estudantes não ter retornado do período de recesso de julho, já no primeiro ano de estudos. Edi Julieta lembra que seu retorno foi muito difícil. Em suas palavras,

na metade do semestre tem um intervalo [...] primeiro semestre, segundo semestre... aí a gente fica em casa uma semana, quinze dias em casa... e para a gente voltar... [...] Eu fiquei 15 dias de férias e faltei mais uma semana porque eu não queria vim mais... eu dizia: 'eu não vou'. Faltei... e aí... voltar... e aí... tu ver que tem um *monte* de gente que [...] também não veio, que teve a mesma ideia que tu, e resolveu não segui em frente... aí... é bem desmotivador...

¹⁴³ O currículo da segunda turma foi modificado.

Passado o período de falta de perspectivas de um futuro promissor, a estudante revela que, no segundo ano do curso, ficou mais motivada. No primeiro ano, como ela mesma diz:

Eu não me empenhei... então eu acho que o curso não me [...] trouxe muitas coisas boas, mas eu não quis enxergar, [...] elas estavam na minha visão, mas eu não queria enxergar... Então a minha visão [hoje] é que aquele ano não foi muito produtivo para mim, esse ano é que está sendo o auge [...] porque... eu estou conseguindo me entender mais com a matéria [...] parece que... começou a *brotar*, comecei *amadurecer*, comecei *enxergar* longe... Para mim, eu já não quero... saber de fazer o estágio... quero partir para estudar, quero estudar...

Pensa que o estágio de trabalho poderá atrapalhar o ritmo que adquiriu durante esse período de estudos, por esse motivo, diz não querer realizá-lo e seguir estudando. Olhando para si própria, Edi Julieta vê uma pessoa com dificuldades, mas com perseverança, pois as superou e também os próprios medos, devido, também, a sua força de vontade:

[...] as coisas estão mudando, mas... tudo era tão difícil antes, agora... tenho dificuldade... com dificuldade em [disciplina...] ainda mais [...] Parece que tem uma... se eu me esforçar um pouco eu pego [aprendo] mais... Os professores são muito flexíveis... quanto a trabalho... são rígidos em datas, em entrega... são flexíveis de tu dizer: professor, seria mais interessante, para nós, se a gente treinar mais no *Power Point*...

A estudante atribui sua autotransformação a uma “fusão que aconteceu comigo, essa transformação... foi esse ano”. Em outras palavras, a estudante avalia como positivo o curso até no momento da entrevista, esperando crescer mais no próximo e mesmo após sua finalização.

6.2.4.3 RELAÇÕES PESSOAIS E COM O MERCADO DE TRABALHO

“[...] eu procuro aguentar a pancada e distribuir suavemente, sabe?”.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Estudante Adolpho ao relatar as relações de poder no setor da empresa que trabalha.

Ao ler a epígrafe dessa seção, é possível observar, que no mercado de trabalho ainda prevalece o trabalho individual, com via vertical de informações e de execução do trabalho. Quando o entrevistado diz que sua opinião não é bem-vida ou não é ouvido e sua função é apenas executar as “ordens ou instruções que vem de cima”, observa-se que a hierarquia naquele ambiente, deve ser respeitada, ou seja, o taylorismo-fordismo é o modelo de trabalho nessa empresa. Não se aplica novos modelos empresariais que valorizam a iniciativa de cada funcionário. Em breves palavras, conclui-se que o trabalho é realizado de modo individual, sem questionar aqueles que estão hierarquicamente acima do funcionário, conseqüentemente, não é realizado trabalho em equipe, entre outros.

Atualmente, as empresas estão investindo em qualificação teórica e técnica de seus funcionários. Estudos acadêmicos avançam e analisam as tendências do mercado de trabalho e procuram teorizar acerca disso. Tais reflexões, muitas vezes, não chegam na instituição escolar, ou melhor, quando chegam é muito tarde. Em outros momentos, algumas empresas têm receio de mudar sua forma de agir internamente com os funcionários que permanecem com metodologias de trabalho bastante ultrapassadas teoricamente. No excerto abaixo, Adolpho admite que existe distância entre o que aprende no curso e o que realmente vivencia na instituição em que trabalha:

E quanto às outras matérias, não tem o que dizer, porque é tudo o que cai aqui dentro... Até estava brincando com o professor esses dias, estava conversando com ele, dizendo que ou vou ter que largar a escola ou o trabalho, dizendo para ele que:

– ‘Tudo o que vocês ensinam aqui não acontece dentro da minha empresa’.

–‘Ah! Como assim?’

–‘Bah, o que vocês ensinam aqui eles querem o oposto, né?’.

E realmente... na minha empresa eles têm aquela coisa de tratar o funcionário... e eu estou meio diferenciado e eles estão meio brabos comigo por lá... Eu vou ver o que vai dar... [risos] [...] Tu vês que é errado, [...] às vezes tu falas as coisas... é bom ver o que vai acontecer. [...] Engolir e aprender uma coisa... [...] eu procuro aguentar a pancada e distribuir suavemente, sabe? Tentando fazer do meu jeito... tem um funcionário, temos eu e o diretor, o chefe depois o diretor, então, a pancada quando desce, desce... forte.

Sendo Adolpho um líder, e tendo outros funcionários a seu comando, procura respeitar, tratar cada um deles como gostaria que fizessem com ele e minimizar o

que o estudante chama de 'pancada'. O modelo organizacional da empresa é representado pela centralização na subordinação, na desqualificação e no controle sobre o que o funcionário faz e pensa, não podendo expressar seu ponto de vista nem agir fora do que está planejado para ele.

Tal modelo utilizado nas empresas em geral, é apontado por Kovács (2001, p. 44), pois é representado, de modo direto aos funcionários e empresários, e indireto aos fornecedores de produtos e de serviços, e parceiros comerciais, como um "processo fatal da racionalização que faz da empresa um espaço do quantificável e controlável, semelhante a uma máquina, em que não há lugar para a subjetividade, criatividade e satisfação pessoal e profissional da grande maioria dos indivíduos". É considerado como um modelo castrador da criatividade por querer controlar e subordinar os funcionários.

Além das perspectivas já ultrapassadas dos modelos de produção de algumas empresas, Guido tem outras preocupações. Para ele, a área administrativa tem excesso de funcionários, ou de pessoas que a procuram para desempenhar suas atividades laborais. Ao mesmo tempo, contudo, no entender dele, "é também uma área bastante... a área administrativa sempre está procurando pessoal...". Porém, "para a área", o estudante afirma que "sempre estão procurando pessoal capacitado", ou seja, "com qualificação técnica".

"Então, eu ganho tanto e tenho isso, isso, isso para gastar".¹⁴⁵

Outro tema narrado pelos estudantes é que, no decorrer do curso, há situações em que se estuda e que na prática, podem ser, também, adaptadas à realidade doméstica. É o caso da contabilidade doméstica. O estudante Adolpho e sua esposa aplicam em casa o que aprendem. Ele pertencente à primeira turma e a companheira à segunda. Como a esposa é microempresária, ele confirma que aprenderam

como tratar o cliente, como comprar, onde comprar, as pesquisas que tem que fazer, como buscar, como vender, qual a margem de lucro, quanto tem que... as contas... Eu estava dizendo para ela:

¹⁴⁵ Estudante Elias relatando o modo como fazem a contabilidade doméstica.

- ‘A gente tem que fazer, no *Excel*, fazer uma planilha, para as contas para o ano [...] Então, eu ganho tanto e tenho isso, isso, isso para gastar’.
 - ‘Ah! Mas a gente não tem um trabalho fixo...’.
 - ‘Mas a gente sabe que nossa renda varia entre tanto e tanto, né, entre *x* e *y* e como nossa renda vai variar então a nossa..., o nosso gasto terá que ficar aqui no meio, não pode sair daqui’ [...]
- Então, por isso que eu digo [...] tanto de um lado quanto de outro ele [o conhecimento] vai ser... bem aproveitado.

Apesar de os dois saberem como fazer, o estudante delega para a esposa realizar essa tarefa, uma vez que, como ele diz, “sou péssimo para isso, então é com ela... [risos]”. Para gastar o que ganham por mês, o casal conversa sobre os extras do mês, caso tenha excedentes.

Segundo ele, já somam mais de seis meses que não saem “à noite para tomar um chope, [...] tomar uma cervejinha ou ir num barzinho ou ir numa danceteria” porque há outras prioridades para ambos, inclusive nos finais de semana: os estudos e a realização das atividades escolares. Aquelas atividades sociais e familiares que ambos tinham antes de iniciar os estudos no PROEJA foram deixadas para outros momentos, para quando o casal estiver concluído o curso e não houver as responsabilidades hoje exigida deles enquanto estudantes.

“Eu odiava ler, sabe?”¹⁴⁶

Quando de sua entrada no PROEJA, o estudante Adolpho tinha dificuldades com a leitura, pois não havia despertado o gosto pela mesma e também, pouco se preocupava com essa sua característica. Nas palavras dele: “eu odiava ler [...] se tivesse que ler uma página do jornal, era horrível, era horrível, horrível... e... uma coisa que eu aprendi a gostar, eu aprendi a gostar de ler [...] eu aprendi a gostar mesmo”. Agora, o novo leitor revela o modo como age na atualidade: “Tu pega um livro e começa a folhar e não quer nem parar porque é tão interessante ler, mesmo...”. Expõe as fontes dos seus livros: “eu fui atrás, consegui em sebos, consegui de pessoas que tinham parado, terminado a faculdade...”. Ou seja, a sede de leitura o faz ser um leitor contumaz.

¹⁴⁶ Frase do estudante Adolpho antes de despertar o gosto pela leitura.

O relato do estudante revela, também, o modo como chegamos à escola e como um docente apaixonado consegue reverter situações engessadas em nossa rotina escolar e, por extensão, à vida cotidiana. Isso se dá, porque há docentes preocupados com o modo como os estudantes se comportam quando em suas atividades laborais e mobilizam os discentes para que tirem o maior proveito das atividades, mesmo daquelas que menos apreciam, mas que precisam executar.

Adolpho relata um exercício realizado em sala de aula que está, também, aplicando em seu trabalho. Na escola teve que ler um livro que considerou infantil.

Aí tu começa a ler, começa... [...] tem uma professora aqui que... agora ela não dá mais aula para nós... Ela disse pra nós... todo mundo se apavorava na hora das provas e tal...

- 'Vocês tem que curtir a prova... vocês tem que olhar para prova e gostar... Ah, não estou gostando, não interessa, tem que curtir, curtir, tu vais ver que a coisa fica diferente...'

Tu vai ler um negócio, não entendeu, lê outra vez, não entendeu, lê de novo, não entendeu, busca no dicionário, não entendeu, lê de novo [...] Eu li aquele livro 'a arte da guerra'¹⁴⁷...

Segundo o estudante, este e outros livros contribuíram com técnicas para driblar os obstáculos do dia-a-dia nas relações com as pessoas, nas situações de trabalho e no entendimento de legislação trabalhista, comercial e penal. O estudante diz que, em relação aos livros, às vezes “me pego lendo”. No período dos dois primeiros anos de curso, já leu “quatro ou cinco livros técnicos”, o que considera uma vitória, tendo em vista que raramente pegava um livro ou mesmo jornal para ler. E não apenas ler, a compreensão do texto também é estimulante para prosseguir em seus estudos.

Outro aspecto relevante para Adolpho, é o fato de ter aprendido a gostar de aprender: “é mais ou menos assim [...]: eu aprendi a gostar de ler e... gosto de aprender hoje...”. E relatou que levantava cedo para assistir um programa de televisão que ensina as matérias escolares: “eu levantava às vezes cinco horas ou quatro e meia, e sentava no sofá uns 20 ou 30 minutos para olhar o Telecurso Segundo Grau”.

¹⁴⁷ Livro de autoria de Sun Tzu. É muito utilizado pelas empresas com o intuito de estimular os funcionários para produzir mais e competir com o inimigo que são as empresas concorrentes.

E, por conta disso e por sua aplicação nos estudos, Adolpho afirma que sua vida melhorou muito, “em tudo mesmo”, pois “a visão que eu tenho hoje”, que ocorreu tudo “isso em dois anos” modificou e ampliou para campos do conhecimento não esperados, por ele, num período curto. Tal fato se deu porque “tudo o que eles estão te ensinando é... isso o que eu aprendi, [...] tu tens que tentar ao máximo, porque o nosso tempo aqui [no instituto] é curto...”. E, no entender do estudante, “o máximo que tu poderes aproveitar, tem que aproveitar... tem que absorver, absorver, absorver... [...] e aplicar...” nas situações que melhor aprouver na empresa em que se trabalha, ou no momento considerado certo, em outras situações do dia-a-dia.

Raramente se reúne com amigos e parentes. Apenas a cada dois ou três meses, pois os horários de folga são bastante reduzidos. Após esse período de estudos, declara que “às vezes tu começa a puxar um assunto” no ambiente em que se encontra e “não tem a sintonia necessária para dois conversarem”, uma vez que seus assuntos atuais são diferenciados dos demais conhecidos e amigos antigos. Entretanto, isso não prejudica as companhias, nem as amizades.

Tais fatos o revelam outra pessoa – em comparação com o Adolpho de antes do PROEJA – pois ele mesmo afirma que “hoje eu trabalho mui... eu penso muito, por isso que te disse que mudei”. Relata que “antigamente eu não pensava. Tá, vou fazer isso e... deu”. Após seus atos não pensados dava-se conta do que fizera e surgia o sentimento de arrependimento: “Bah, por que eu fiz isso?” Revela que, agora, com mais maturidade, tem mais clareza do que faz, porque seu modo de agir modificou perante situações do cotidiano. Nos dias atuais analisa antes de agir e considera que o amadurecimento interfere em suas decisões.

Talvez seja possível afirmar que tais mudanças com o estudante tenham se dado também por causa da convivência escolar; sua aceitação por um grupo de iguais; o destaque de alguma situação o faz refletir antes de agir posteriormente; o fato de estudar em uma instituição altamente procurada e almejada pela população jovem e adulta da região; as responsabilidades com o avanço da idade, entre outros fatores que ele considerou importante para sua vida e, consciente ou inconsciente mudou seu modo de ser. Marocco (2004, p. 175) afirma que “para desenvolver

valores nos educandos, as preleções e os ensinamentos teóricos não bastam”. Na opinião do pesquisador, talvez tenha acontecido “um relacionamento que lhe faltava, desenvolvendo dentro de si a novidade de um bem-estar afetivo, despertando um raciocínio que indicava novos rumos de vida” (p. 176).

Na mesma direção de Adolpho, o estudante Guido também revela que houve mudanças em sua visão de mundo, no modo como observa as situações do cotidiano. Segundo o estudante:

Bah, me abriu [a visão] assim. Bah, eu mudei, eu não digo que mudei como pessoa, mas eu mudei o meu ponto de vista de ver as coisas depois que eu voltei a estudar novamente [...] Tu tens uma visão bem mais ampla [...] das coisas que estão ao teu redor. Tu vais colhendo aquelas informações, tu vais recebendo, e, aquilo vai ajudando no teu crescimento... Tu não ficas só naquele teu mundinho, assim, na verdade tu vais [...] buscando conhecimento e aquilo ali vai te dando uma satisfação e tu queres mais, tu queres conhecer mais, tu queres aprender...

A idéia de Guido perpassa o imaginário de muitas outras pessoas, ou seja, que sem estudos a pessoa permanece no seu mundo. Com estudos formais há a *abertura das cortinas e o filme inicia*. Realmente, os estudos proporcionam outros olhares ao cotidiano, outras visões ao que se presencia diariamente, até mesmo o ato tão ingênuo de assistir novelas à noite¹⁴⁸ passa a ser ruim (reporto-me à fala da estudante Maria Luiza em páginas anteriores) porque a criticidade aumenta e os valores modificam. Passa-se a valorizar umas coisas e não outras. Os antigos valores são modificados ou substituídos por outros. As amizades modificam, pois os assuntos das conversas também não são os mesmos, enfim, estudar faz a pessoa humana ver outras *faixas*, outras *películas*. Mas, obviamente, tais efeitos não são inerentes a toda proposta educativa. Há que existir um currículo, uma intencionalidade, uma organização institucional, cuja filosofia e respectiva prática docente assumam a perspectiva da pedagogia crítico-reflexiva.

Conforme o *Documento Base do PROEJA* (2006, p. 37)

¹⁴⁸ Sabe-se que não há ingenuidade nenhuma: telenovelas estão repletas de valores e a população vai sendo influenciada paulatinamente.

o que se pretende é **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e práticas educativas**. Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer**. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. [grifos no original]

Nessa perspectiva, o ensino médio integrado à educação profissional visa, na formação curricular dos estudantes do PROEJA, formação “do cidadão autônomo e emancipado” (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 3), ou seja, a partir da proposta didático-pedagógica da instituição o corpo discente tem subsídios para que tenha uma maior participação na sociedade em que vive.

“Hoje eu sei que consigo, pelo menos eu vou tentar...”¹⁴⁹

Apesar de ter tido uma vida com bastantes dificuldades a estudante Edi Julieta não se sente inferiorizada e compreende “que aquilo tudo valeu... [...] Foi triste, foi. Mas é uma coisa que hoje [...] Foi aquele momento, sabe...”, que serviu como experiência de vida. “Talvez, se eu não tivesse sido... tivesse outra criação, talvez eu não tivesse a visão que eu tenho hoje. [...] Me serviu muito aquilo [...] teve seu lado ruim e teve o seu lado bom...”, lembra.

A autoconfiança de Mafalda revela que a estudante daria conta de desempenhar suas funções na área administrativa no mercado de trabalho se fosse contratada hoje: “Eu... hoje... eu tentaria...”. Porém, “se fosse antes, aquela Mafalda de antes ‘não, eu não sou capaz’...”, pois não havia confiança em seu agir. Depois de dois anos de curso, a estudante afirma que “hoje eu acho que já tenho uma boa estrutura, eu acho que ainda me falta muito, sabe? A gente... sempre vai... hoje eu tenho a cabeça de sempre tem que estar aprendendo...”. Ela se considera apta, apesar de que “[...] ainda faltam muitos pilares [...]”, mas, “[...] se me jogarem dentro de uma empresa...”, afirma que “hoje eu sei que consigo, pelo menos eu vou tentar...”.

O desenvolvimento ou elevação da auto-estima de modo geral e, no exemplo de Mafalda, desenvolveu-se com seu envolvimento nas disciplinas bem como no

¹⁴⁹ Estudante Mafalda ao afirmar que já conseguiria desempenhar suas funções na empresa.

sentimento de pertencimento a um grupo, grupo seletivo de estudantes em uma instituição de âmbito federal, bastante conceituada na cidade e por seus pares. A metodologia das aulas, ou seja, o diálogo sincero entre professor-aluno, entre aluno-aluno e o fato da instituição *dar a voz* aos estudantes são momentos de desinibição e que o mesmo passa a trabalhar consigo suas deficiências de expressão e exposição em público.

Talvez pudesse ser atribuído a contribuição das disciplinas da área humana para tais mudanças nos estudantes, apesar de que nas disciplinas técnicas e científicas também tem sido recomendado a participação dos estudantes, através de seus saberes adquiridos fora do espaço escolar.

No momento da entrevista, Guido se diz amadurecido. Afirma que sempre procurou aprender em qualquer lugar, seja na escola, no trabalho ou em casa, porque “todo dia tu aprendes alguma coisa”. Em relação ao trabalho, revela que “eu aprendi muito, muita coisa [...] desde [que] comecei a trabalhar, eu cresci também amadureci bastante...”. E que, num sentido, o mesmo “trouxe responsabilidades” para o estudante. E conclui revelando que não conseguiu sozinho, sempre esteve rodeado de pessoas que o ajudaram e outras com as quais dependiam de seu esforço “foi consequência da... às vezes tem pessoas que... mesmo trabalhando... elas não têm responsabilidades... Mas eu já fui diferente, eu já tinha responsabilidade, tinha que ajudar a minha mãe...”. O estudante, com isso, deixou para segundo plano os estudos escolares para tentar suprir as necessidades básicas da família.

O prazer por trabalhar veio com o passar do tempo e com o próprio trabalho. Ele não consegue se ver fora da área atual, por se sentir seguro. Nas expressões do estudante, consegue unir o prazer e as obrigações das funções que exerce na empresa: “nessa área de serviço [...] que eu gosto de trabalhar... depois que eu comecei a trabalhar na área de plástico [...] eu tomei gosto. É a área que eu... gosto de trabalhar mesmo [...] é uma área boa de trabalhar, tu aprende bastante coisa...”, avalia.

No primeiro ano do curso, Edi Julieta se considerava insegura para exercer um cargo na área do curso que realiza, pois, a mesma usa uma metáfora para explicar como compreende seu atual momento. Segundo ela, somente “esse ano que eu fui entender, sabe, porque o ano passado eu ainda estava... *verde* e esse ano eu estou *amadurando* (risos) [...]”. E continua: “*tomara que não apodreça*”. Compara as turmas de PROEJA e antecipa o futuro da sua: “que nem essa turma... eles ainda estão dispersos [...] e ano que vem estarão como nós... e a primeira turma estará na euforia que eles estão e nós vamos estar no terceiro ano, já bem mais maduros, um pouco mais preparados”, previu.

6.2.4.4 ESTÁGIO CURRICULAR: EXPECTATIVAS E INSEGURANÇA

“[...] eu acho que será muito bom para mim...”¹⁵⁰

Outra situação que está preocupando praticamente todos os estudantes entrevistados dessa primeira turma é a realização do estágio curricular obrigatório. Há dois modos de o estudante realizar o estágio: uma é ele procurar o local para sua realização e outra, é a escola que oferece o estudante para tal.

No início do ano de 2009, os estudantes não haviam sido comunicados de quem seria a nova coordenadora do PROEJA, pois é o representante da escola que pode fazer os contatos com as empresas onde os estudantes irão estagiar. Uma grande preocupação dos mesmos é com a receptividade das empresas, uma vez que o curso ainda não é conhecido na cidade, por ser a primeira turma a ser alocada como estagiária nas empresas da região.

Mafalda já quer iniciar o referido estágio durante o terceiro ano letivo e, para tal, planeja seu futuro nos seguintes termos:

[...] já pretendo largar a bolsa esse ano [...] para estagiar, esse ano a gente já pode estagiar [...] Então eu já estou começando a largar [o] currículo [...] Espero que eu já seja [...] eu acho que eu vou chegar talvez em algumas empresas e não vão nem saber que curso é esse:
- “Como assim?”

¹⁵⁰ Estudante Mafalda prevendo o seu estágio.

- 'Vou ter que explicar'...

E, suas expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho são promissoras, pois, segundo ela, “eu acho que será muito bom para mim...” apesar de nunca ter tido “experiência administrativa” nas atividades laborais que desenvolveu. Quando da última empresa, observava os funcionários administrativos e sentia vontade de desempenhar tais funções, pois vislumbrava ela também trabalhar no setor administrativo. Nas palavras da estudante: “Eu olhava para as pessoas, até para o meu marido, ele é da área administrativa [...] e eu sempre admirei muito [...] Achava o máximo as pessoas, estarem lá no telefone, e coisa e tal, *blá, blá, blá, blá...* sabe? E agora, eu faço isso”.

Como estudante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul e do PROEJA, teve a oportunidade de concorrer a uma vaga como bolsista. Ao ser selecionada, desempenhou suas funções como se estivesse trabalhando em uma empresa. “Eu, como bolsista no setor de estágios, eu evoluí muito. Dia 24 [de março de 2009] agora, vai fazer um ano que eu estou ali”. E considera sua evolução quando afirma que: “eu cresci muito rápido, eu achei, eu aprendi muito rápido as coisas ali, sabe? Mas num ano, claro que dá tempo de tu aprender”.

Avalia que desempenhou muito bem as funções administrativas, que se superou, “eu me saí melhor do que eu achava que eu pudesse me sair”. Afirma que está satisfeita consigo mesma: “eu, graças a Deus, supri as minhas... as minhas expectativas [...] em relação a mim”.

Tal avaliação positiva superou a insegurança dos tempos do início do período em que foi bolsista: “eu entrei [pensando] ‘não, eu vou consegui, eu vou consegui’ mas morrendo de medo [...]”. Contudo, realizando suas novas funções com seriedade e tendo-as como sua primeira oportunidade de realização profissional, em funções que ela considera ser importante, se empenhou ao máximo. Nas palavras da estudante: “Porque eu já levei aquilo [...] como uma experiência [...] de trabalho como... sempre levei a sério [...] Sempre falei para a [professora...], que é minha...

chefe”. Entretanto, no final da sentença, deixa claro o sentido de hierarquia e o respeito pela coordenadora do setor onde trabalha.

E, com o tempo, a coordenadora do setor seguidamente reconhecia seu esforço e dedicação, ajudando-a a superar os próprios medos quanto às atividades administrativas. Nas palavras da estudante:

– “Oh, [professora...], vou levar como experiência de trabalho, vou levar como se fosse o meu trabalho, então vou fazer tudo”
E ela ajudou-me muito também, deu-me liberdade de criar, de... trocar, de organizar... Chega [e diz] assim:
– “Mafalda, eu quero que isso aqui fique assim, essas prateleiras fiquem... esses arquivos fiquem bem claros para quem entra e eu quero que tu organizes de uma maneira que a gente possa se achar rapidamente aqui no setor...”
Bom... ela... elogia... elogia-me para todo mundo, né? [risos] [...] É organização e [...] a experiência de saber se comunicar, porque eu tenho um pouco de dificuldade de... [risos] (Mafalda).

A estudante completa seu pensamento com pureza de sua fala: “e eu sempre quis [...] digo: acho tão bonito aquelas pessoas que falam, parece que estão filosofando [risos]”. Ou seja, vislumbrava o setor administrativo sem mesmo ter a noção do que lhe esperava, mas imaginava que era para poucos, e pensava antes de entrar no PROEJA, que tudo isso estava longe de suas possibilidades.

Apesar de ficar deslumbrada com as atividades administrativas, a estudante tem como meta o empenho pessoal a fim de ser contratada como funcionária efetiva após o término do estágio. Nos termos dela:

Mas, a gente, devagarzinho, a gente vai aprendendo... eu acho que estágio fora [da instituição], eu acho que será muito bom para mim. [...] minha expectativa do estágio, é que eu seja uma boa estagiária para, mais tarde, ser uma boa funcionária [...] Que eles me efetivem [...] É essa a minha expectativa (Mafalda).

Os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de PROEJA já estão sendo colocados em prática pelo estudante Guido nas atuais atividades laborais. Em suas palavras, ele afirma que:

na área de PCP eu ajudo também a fazer. PCP é Processo de Controle de Produção, e aquilo tu tem que dominar o computador,

tem que saber mexer, fazer planilha... E eu aprendi no curso, isso aí me trouxe, abriu-me uma porta para mim, abriu lacuna para mim, de repente, mais para frente, trabalhar noutra área...

Acrescentou que “aquilo é um aprendizado que eu vou tendo no meu dia-a-dia e é uma expectativa que [...] foi uma das melhores...”. Apesar de ter exposto que não quer sair da área em que atualmente desenvolve seu trabalho, o estudante, está desgostoso com suas atividades laborais da atualidade e desabafou: “Chega uma hora [...] que às vezes dá vontade de desistir e largar tudo [...]”.

Como os demais colegas de curso, seu depoimento indica que também está preocupado com o momento de realizar o estágio curricular, embora, segundo seu entendimento, as possibilidades de emprego crescerão, pois haverá maiores possibilidades de trabalho na área do curso.

Ainda segundo seu parecer, após a conclusão do terceiro ano serão maiores as possibilidades de desenvolver atividades na área de processos administrativos, do que, agora, durante o último ano de curso. Segundo o estudante:

Bah, minhas expectativas, primeiramente é [...] ter a sorte de conseguir um estágio. [...] Eu concluindo o curso acho que vai ser mais fácil... E minhas expectativas [...] de que vai me servir bastante para minha vida no futuro, para minha área profissional [...]. Bah, de repente eu venha trabalhar nessa área, venha gostar [...] É uma expectativa [...] boa. Ela vai me acrescentar muito [...] na minha vida [...] e vai ficar bem mais fácil para tu te colocar no mercado de trabalho...

Guido também manifesta preocupações com a realização do estágio curricular como, por exemplo, a de não dar conta da demanda de tarefas a serem realizadas durante o referido período:

No começo acho que é um pouco complicado porque tu não tens uma experiência... E hoje em dia as empresa [...] tem que ter uma certa experiência. Por isso tem o estágio para fazer, mas para ingressar depois na área, acho que conforme tu desenvolves a tua função bem, tu, às vezes, até garante a vaga, mas é meio complicado a relação nessa área.

A colega Natália não tem a mesma opinião de Guido, pois, em seu entendimento, não sabe o que surgirá no estágio, não conhece as barreiras da

profissão que seguirá. Em sua opinião, apesar do aprendizado ser em uma instituição federal, não tem como prever todas as situações que encontrará no dia-a-dia da empresa. Na opinião da estudante, “sempre fica faltando alguma coisa, a gente nunca sai totalmente preparada...” porque “sempre vai surgindo coisas novas nas situações diferentes [...]”. Por esse motivo, a ideia de não estar sozinha deve vir do grupo de estagiários, bem como com discussões com o professor orientador do estágio.

Nesta mesma linha de pensamento está Waldemar quando afirma que o aprendizado foi uma parcela teórica e, será constantemente desafiado pela empresa. Em suas palavras:

Então tu aprendeu aqui apenas uma teoria, então tu chega na empresa lá, na prática, talvez tu vai ter que buscar informações além do que tu aprendeu aqui [...] Porque a empresa lá não sabe... sabe as disciplinas que tu fez aqui mas não o conteúdo [...] Então, talvez as empresas vão querer te dar um desafio... Talvez tu vai ter que buscar informações... que talvez aqui não foram passadas...

A ideia de enfrentar o desconhecido o deixa apreensivo: “A gente não sabe o que vem pela frente [...] Então tu fica com aquela expectativa [...]”. Ao chegar na prática terá que buscar informações, quando necessário, saberá onde encontrar, conforme ele: “A gente tem o conhecimento do livro [...] tem a internet [...] tem os professores mesmo que se colocaram à disposição [...] quem está organizando o estágio [...] a gente já tem o recurso”.

As preocupações Maria Luiza, para o mesmo período, são relativas a sua “aceitação no mercado de trabalho”, ou seja, em alguma empresa que a instituição escolher, pois geralmente é ela quem encaminha o estudante: “tipo assim, está abraçando o... [estudante] tanto que eles não liberam ninguém ... antes de terminar [...] agora o final de ano¹⁵¹. Eles não liberam para...” o estágio. Desse modo, os estudantes que queiram realizar o estágio antes do término do terceiro ano letivo, terão que procurar uma empresa por conta própria. Após, fica a instituição escolar encarregada dessa tarefa. A ideia que passa pelos estudantes é a de que o aluno deve estar preparado para todas as situações. A ideia de estar pronto somente no

¹⁵¹ Não há liberação para a realização do estágio curricular antes do término do segundo ano letivo.

término do terceiro ano percorre o imaginário dos mesmos, como se vê nesse diálogo:

Maria Luiza: sobre Estágio, não adianta querer se colocar no mercado de trabalho, e não estar pronto, ainda...

Entrevistador: Sim... Pelo menos as disciplinas que eles consideram mínimas, né?

Maria Luiza: É, e, pelo menos... pelo menos uma qualificação mínima... Eu não digo todas, [...] mas mínimas para poder representar bem a escola. Também isso conta muito. Não adianta eles colocarem um profissional que não sabe nada isso aí, isso aí pesa muito...

Entrevistador: É...

Maria Luiza: A escola vai ser mal vista perante as empresas no local de trabalho...

(Entrevista concedida pela estudante Maria Luiza, em dezembro de 2008).

Já com relação ao depoimento de Natália, esta refere que tem sempre estudado a fim de bem representar a instituição onde está estudando. Com o estágio, a estudante espera “conseguir um bom emprego nessa área”. Além disso, “colocar em prática [...] o que eu aprendi, sempre reler [...] algum material [...] que eu tenho e tal, sempre reler esse material para não esquecer e ir atrás [...] para crescer...”. Outras são as expectativas dela:

[...] lá na empresa aprender coisas novas, diferentes... Em determinados setores e tal... E aí ter o meu negócio para ter uma renda extra... para até mesmo o que eu aprender lá na empresa e passar para... [...] Mesmo se for situação diferente, mas tem, sempre tem algo a ver [...] Porque... o ano passado que eu estava com a cantina [de uma escola na cidade] lá, foi uma experiência... que eu até resolvi não querer esse ano, que era muito difícil... até na contratação de funcionários, sabe? [...] Tem muitas coisas que eu não sabia. E daí foi que eu senti mais ainda a necessidade do curso [...] Nessa área... até porque falaram que... iam ensinar a gente a organizar uma empresa, a abrir uma empresa do início... até o fechamento, a demissão de funcionário e tudo. Tudo isso aí a gente está esperando até agora também.

A estudante apresenta uma ideia bem atual do trabalho. Vive-se, atualmente, novas formas de conceber o trabalho, através do chamado “Padrão Flexível de

Produção” (SILVA, 2009, p. 150), que representa como o “emprego flexível no tempo e no espaço, o que gerou novas formas de contratação de trabalho: em tempo parcial, temporário, por conta própria, terceirizado, informal etc.” (*Id.*). Sabendo-se disso, pode-se afirmar que a estudante pensa em agir conforme as novas tendências do trabalho. Essas modificações, também, apresentam outras perspectivas, como, por exemplo, “a nova concepção de trabalhador” (*Id.*), sobretudo, no sentido de “atender as demandas do capitalismo flexível: a necessidade de um trabalhador que soubesse lidar com tecnologias, com processos flexíveis de trabalho e que tivesse a disponibilidade de ser, ele próprio, um trabalhador flexível” (*Id.*), ou seja, aquele ente-trabalhador que sabe apertar parafusos está com os dias contados. O mercado de trabalho, como se viu, quer pessoas mais dinâmicas, que saibam suas funções, mas que, se precisar, também realiza a do colega.

Já Waldemar tem opinião diferente dos demais colegas. Expõe sua opinião através do diálogo abaixo:

Waldemar: É, o estágio já está liberado neste ano mesmo, mas pode fazer depois do terceiro ano.

Entrevistador: O que esperas encontrar... tu enquanto profissional em processos administrativos?

Waldemar: [...] [Neste momento o estudante olha para o alto, permanece em silêncio e pensa... e eu interiro:]

Entrevistador: Eu sei que é uma pergunta difícil, terás que pensar um pouco...

Waldemar: É... é difícil a pergunta pelo fato de que eu já estou trabalhando na área de manutenção [...] Então... eu não me vejo assim como trabalhando em processos administrativos. A disciplina... o conteúdo assim é bastante... como é que eu posso dizer [...] te gratifica [...] para essa área de processos administrativos, mas também, como te falei, até usar no teu dia-a-dia, né?

Entrevistador: Claro, está te ajudando na tua desinibição...

Waldemar: Me ajudando bastante, bastante nessa parte aí... E onde eu trabalho... eu tenho... como eles dizem lá um cargo de confiança, né, encarregado na firma, como eles dizem lá. [...] Um colaborador lá, né, então [...] Essa disciplina aí vai me ajudar bastante [...] e para o... ano que vem eu tento fazer o estágio nesse ano e no ano que vem eu já vou partir para a área de mecânica [...] Farei um curso técnico de mecânica...

Entrevistador: Tu vais continuar investindo naquilo que tu fazes hoje?

Waldemar: Eu vou continuar naquilo que eu faço hoje. Não que... esses três anos aqui foram em vão, né... foi bastante... colaboraram bastante para minha pessoa, né?

Entrevista com o estudante Waldemar, março de 2009.

O estudante está trabalhando na mesma empresa desde os 19 anos de idade e pensa em permanecer nela. As aprendizagens adquiridas a partir da experiência com o PROEJA não estão diretamente relacionadas ao que Waldemar faz, em termos operacionais, em seu cotidiano profissional. Entretanto isto não significa que não tenham sido válidas, em especial porque colaboram para outras competências necessárias no conjunto de seus fazeres como sujeito e cidadão.

“Marketing, bah! Será que eu vou conseguir trabalhar isso numa empresa? Será que eu vou conseguir...”¹⁵²

Preocupado com as novas funções que exercerá no período do estágio, pois, com afirmou acima, não tem a pretensão de permanecer na área administrativa da empresa, o estudante relata, de acordo com sua experiência profissional, o que pode acontecer caso um estagiário faça alguma atividade ou cálculo que não condiz com a realidade e que a pessoa possa estar equivocada:

[...] na parte de caligrafia, né? Caligrafia e escrita [...] porque onde eu trabalho formou técnico em... esse ano [...] em mecânica. Ali trabalha mais com fiação [...] alta tensão, baixa tensão. Então tem... cores de fios [...] fio verde é VR... vermelho é VM, então [...] aconteceu que um erro dessa sigla quase causou um acidente na máquina [...] por não saber escrever, não saber simplificar uma palavra [...] então eu pensei [...] o cara se formou técnico esse ano e não aprendeu o básico [...] que é a escrita.

Tais preocupações estão presentes no imaginário de Waldemar para quando realizar seu estágio curricular, pois relatando um caso ocorrido na empresa que trabalha, coloca em suspeito, também, sua capacidade de resolver as situações rotineiras da nova profissão a que se lança com o curso técnico. São dúvidas de quem ainda não chegou à prática do setor.

¹⁵² Estudante Mafalda ao se indagar acerca das novas funções no mundo do trabalho.

Por outro lado, a estudante Maria Cândida tem outro entendimento da área de estudos: “Ah! Eu adoro. [...] Adoro... Adoro... Adoro... Adoro... [...] Me achei... Me achei... Me achei...” e completa:

inclusive o primeiro semestre eu achei... muito cansativo, mas no segundo semestre, o professor de [disciplina...], nos propôs a fazer [...] uma assessoria na cantina... [...] daí tinha o grupo da produção, o grupo do marketing, o grupo do RH, o grupo da... tinha várias, cada grupo ficou com um setor [...] Eu acho que isso deu [...] um ânimo... Porque... Tu quer ver, tu quer mexer, tu quer, né? Nós apresentamos os trabalhos e o professor de [disciplinas...]... nós terminamos de apresentar os trabalhos e foram [...] acima das expectativas deles.

A partir da atividade escolar realizada em grupos no final do segundo ano letivo, a estudante esperava a vinda do terceiro e último ano com bastante entusiasmo, tendo em vista que os elogios dos professores foram bastante incentivadores para todos os quase vinte estudantes ainda presentes na primeira turma: “agora eu estou com uma expectativa para o ano que vem, já estou assim com um...” [neste momento a estudante abre os braços e aspira o ar intensamente. Deduzi que fosse a representação de estar cheia de energia]¹⁵³.

6.2.5 PLANOS PARA O FUTURO

“[...] um bom administrador começa por casa...”¹⁵⁴

Nesta seção, apresento o que os estudantes que aceitaram participar desta pesquisa pensam para seu futuro. Alguns almejam estudar, outros querem trabalhar na área e, alguns, ainda, pretendem seguir outros cursos e áreas de atividades. Há aqueles que ainda não decidiram o que fazer após o término do curso.

“Eu não quero parar de estudar, já decidi, quero terminar aqui, já engatar e fazer uma faculdade [...]”¹⁵⁵

¹⁵³ Conforme registro no diário de campo desse pesquisador.

¹⁵⁴ Estudante Maria Luiza ao afirmar seus conhecimentos adquiridos em sala de aula e aplicando em casa, com seu filho.

Alguns dos estudantes almejam, para o futuro, a realização de um curso no ensino superior, outros pensam em colocar um negócio para si e se tornar microempresário. Todos, porém, almejam suprir suas necessidades econômicas, bem como de sua família, com melhores condições do que quando iniciaram o curso. Neste segundo caso, a estudante Maria Luiza expressou seu interesse no porvir:

O que eu almejo para minha vida: principalmente... uma boa colocação, mas, eu também, eu estou pensando em colocar um negócio para mim. Que ao mesmo tempo... eu estou... sondando, ver o que... tipo uma boa prestadora de serviços ou alguma coisa eu estava... Eu vou ver, vou tentar na indústria, na indústria não, no comércio em geral [...] Mas se não der, eu estou pensando em abrir um negócio para mim. Sério mesmo [...] Pelo menos para aprender contabilidade, essas coisas para saber... [...] para abrir [...] uma empresa, para ti, tu tens que saber administrar...

Mafalda pretende cursar uma graduação. Até entrar na instituição que estuda atualmente, não tinha perspectiva de chegar até o ensino superior, havia a barreira natural, o ensino médio. Com o agraciamento do sorteio, houve uma mudança de entendimento acerca do assunto, pois o curso de PROEJA está surtindo efeitos positivos em seu modo de pensar sobre o futuro. Nas palavras da estudante:

Hoje [...] até o ano passado eu não tinha expectativa de faculdade [...] Por que? Porque eu pensava assim comigo: 'Bah, mas eu não sei o que eu quero fazer', sabe, aquela dúvida que adolescente tem [...] Eu não sei o que eu quero fazer. Eu descobri [...] que o que eu quero fazer é administração de empresa. [...] Por quê? Porque tem várias áreas, daqui um pouco, numa dessas, [...] eu me descubro, eu fazendo uma faculdade de administração de empresa, eu vou descobrir que área é [...] que eu vou mais gostar e daí eu vou para aquela área e vou me qualificar mais ainda...

Decidida a seguir seus estudos, também Deolinda afirma:

Eu não quero parar de estudar. Já decidi: quero terminar aqui, já engatar e fazer uma faculdade... Se não for possível, fazer outros cursos, mesmo não sendo faculdade até mesmo aqui dentro, fazer um tecnólogo ou um outro técnico... Eu não quero mais parar de estudar... Quero achar alguma coisa nessa área da administração para mim, por enquanto. [...] Mas daí já dá, já está bom para mim... porque... aprender nunca é demais.

¹⁵⁵ Estudante Deolinda socializando seus sonhos e expectativas de futuro.

Seguindo a conversa, ela revelou que tem como meta de futuro contribuir para os negócios da família. Em suas palavras: “Eu pretendo fazer faculdade de Biologia [...] Ah! E administração também, porque meu pai tem uma empresa. [...] Futuramente pretendo ajuda-lo”. Seus planos de futuro compreendem a realização própria com o curso de biologia e a ampliação dos negócios da família, com o curso de administração.

O ensino superior também é o objetivo de Natália, no entanto, não está decidida ao que cursar: “[...] depois eu pretendo fazer uma faculdade, verei o que vou fazer...”. Uma certeza a estudante possui: “vou seguir em frente”.

Por outro lado, Guido quer seguir na área que atualmente desenvolve suas atividades laborais há mais de sete anos:

[...] quero me especializar... depois mais para frente... na área de plástico... dar aulas... porque eu conheço bastante coisa na parte prática, também, conheço alguma coisa na parte teórica porque eu já fiz curso... na área de plástico. Não fiz técnico mas eu fiz alguns cursos [...] eu conheço alguma coisa... porque plástico é um... assunto muito amplo para ti, é um conhecimento muito amplo... É muita coisa [...] [Aqui] tem técnico em plástico e tecnólogo em gestão da qualidade e... tecnólogo em gestão... em construção mecânica...

Mais adiante, no decorrer da entrevista, o estudante complementa seus planos para quando terminar o curso no qual está inserido: “Eu pretendo... depois que terminar esse curso... fazer um tecnólogo na área de qualidade, ou... na engenharia de plástico, fazer engenharia de plástico, quero seguir essa área”. Ele almeja, num futuro mais distante, se envolver na profissão de magistério, pois “chega até uma certa hora... tu... tens vontade [...] de passar, o que tu está aprendendo, para os outros”. Teve um *insight*: “Já passou pela minha cabeça que, depois de fazer esse curso, de repente fazer um curso superior... fazer um curso para dar aulas”, confirma.

Diferentemente dos demais colegas, Maria Cândida tem planos de continuar seus estudos de língua inglesa. Já estudou por três anos, no período que compreendeu o ensino médio. Com o intuito de retomar esses estudos linguísticos durante o período de um ano, posteriormente retornará ao curso superior. Nas

palavras da estudante: “Então já faz dez anos, nove anos que eu não pratico inglês. Às vezes, na [empresa onde trabalha] chega um estrangeiro e falo alguma coisa... o básico [...] só para conseguir comunicação”. Afirma que não estará sozinha: “Aí então vamos fazer, eu e o meu namorado, vamos fazer um ano de inglês [...] *a fio*. E depois eu volto à faculdade”, planeja.

Após o curso de línguas, ela ainda não está decidida quanto ao que irá estudar, nem a área nem o curso. Em seu entendimento, terá tempo para decidir. Nas palavras da estudante:

Pois é... [risos] administração, engenharia ambiental, psicologia, ainda eu não sei, eu gosto um pouco de tudo então, para mim, o que eu quiser estará ótimo [...] Terei tempo [...] para... com certeza eu vou me achar... mas administração é uma coisa que eu gosto [...], principalmente a área de pessoal...

Diferente dos colegas, Natália não revelou que pretende continuar seus estudos formais, porém, seu objetivo, quando do final do curso, é colocar em prática os conhecimentos adquiridos aos logo dos três anos de estudos.

Ah, eu, primeiramente [...] pretendo colocar em prática [...] Porque isso, de nada adianta deixar guardado [...] E daí eu quero colocar em prática. Eu quero que esse curso, para mim, seja diferente de todos os que eu já fiz [...] no passado... Que seja assim, colocar em prática e que eu vá crescendo dentro da empresa...

A estudante explicou que já realizou vários cursos profissionalizantes em outros estados do país, porém, considera que esse, promovido e realizado em uma instituição de âmbito federal, possa ser aplicado no dia-a-dia das atividades de trabalho.

Edi Julieta tem planos de se presentear, após o término do curso no PROEJA, com o início do curso superior e seus objetivos estão sendo traçados. Nas palavras dela: “eu quero o ano que vem tentar” o vestibular, “vou tentar a pedagogia na [universidade...], vou tentar o ENEM no meio do ano e depois... vou tentar a [universidade...] igual... e eu estou desejando isso com tanta vontade, sabes?”. E complementa:

[...] esse é um presente que eu vou me dar... eu vou me presentear, eu disse... Eu falei isso para o meu esposo... Falei isso para meus professores e eles estão dispostos a me ajudar... E assim, independente de não dar certo na primeira vez, eu vou tentar... Vou seguindo... eu vou conseguir, serei uma pedagoga ainda... Vou me especializar nessa área de PROEJA... Então... o que acontece... tu amadurece... E o legal é tu veres que não é só um nem dois, são vários [colegas] que estão assim, sabes?...

A estudante completa seu pensamento afirmando que vai “tentar fazer isso”. Ou seja, está decidida a realizar seu sonho de infância que, por muito tempo esteve distante de sua realidade, preso em seus pensamentos mais íntimos, mas que ela não vislumbrava qualquer momento para torná-lo realidade. Ao mesmo tempo, em seu depoimento entusiasmado, dá a entender que o curso semeou entre os alunos o desejo de querer mais, de seguir em frente, mesmo que em diferentes perspectivas.

“São as escolhas... é a escolha que eu fiz em ficar, em não fugir do curso...”¹⁵⁶

As preocupações de Adolpho são bem diferentes dos demais colegas, uma vez que está passando por um momento de decisão e que pode delinear sua vida futura, ou seja, optar pelo trabalho formal ou pelo informal. O primeiro, conforme ele, representa segurança, mas poucos recursos, e o segundo liberdade e, conforme disse, “sabendo trabalhar”, também pode oferecer segurança:

Estou com duas expectativas, na realidade [...] Dois pensamentos. Primeiro [...] eu já trabalhei no trabalho informal, agora estou no trabalho formal, fui para o informal, voltei para o formal, fui para o informal e fui para o formal de novo [...] O que eu vejo [...] o formal é muito bom só que a longo prazo... O informal é o inverso se tu sabes trabalhar [...] o formal [...] te dá uma segurança...

E, a seguir complementa:

[...] até segunda-feira estou parado, de folga, por causa das minhas horas [banco de horas]. Estou até conversando com minha esposa e a gente está vendo o que vai fazer porque... estudar aqui me abriu os olhos para muita coisa, eu vinha do trabalho informal, relutei para ir para o formal, porque... no formal eu [...] ganho a metade, de repente nem a metade do que eu ganho no informal, só [...] a metade do que eu ganho no formal, só que eu não sabia aplicar. [...]

¹⁵⁶ Frase pronunciada pelo estudante Adolpho ao referir-se às escolhas que tem seguido a partir do ingresso no curso de PROEJA.

E aí não adianta tu ganhar um monte de dinheiro se tu não sabes... Eu não digo um monte de dinheiro, mas tu ganhar bem, se tu não sabes aplicar. Aí no formal tu ganha menos por não ter uma profissão boa [...] Tu tens, de repente, conhecimento a longo prazo... Estou pensando... o bom é que... a vantagem do formal é a seguinte: principalmente no meu trabalho [...] eles pagam de 50 a 80% de uma faculdade [...] A vantagem [...] claro tem o seguro, tem uma segurança trabalhar [...] a vantagem do informal... é que se tu souberes trabalhar, se tu souberes aplicar, tu pagas tua faculdade e sobra [...] E eu estou nesse dilema...

O estudante continua argumentando que o trabalho informal é mais vantajoso em comparação com a disponibilidade de horários que pode ter no trabalho formal. Além disso, com a chegada do estágio regular, o estudante terá mais flexibilidade de horários para realização de tal requisito escolar. Analisa a possibilidade de conciliar as duas atividades.

Ano que vem terá o estágio. [...] Será que não vale abrir mão um pouquinho agora do trabalho e tentar conciliar com o trabalho informal que te dê um tempo para conseguir pegar outro horário? Eu tentei, mas não tem, porque tu tendo que estar lá tal horário e sair de lá tal horário... Eles não querem saber se tu estuda ou não estuda, tu vai ter que estar lá para trabalhar. Já no trabalho que eu estava, vamos supor se eu conseguir... trabalho com vendas, então [...] sobra, uma hora, duas horas... Vou fazer o horário, vou me puxar mais nesse horário, vou trabalhar, trabalho quatro, cinco horas a fio, seguidinha e daí duas horas eu vou tirar para...

Para tal atividade, ou seja, para ter horas sobrando no trabalho formal, o estudante teve que ficar na empresa em horários extras, seja alongando o expediente ou trabalhando em dias considerados de folga, aumentando o que se chama de banco de horas. Questiona-se o quanto aguentará neste ritmo forte de trabalho e de estudos. Nas palavras do estudante:

Adolpho: Tu viste, então, é isso aí que eu estou pensando, porque se tu for ver, fui bem em todas as matérias no ano passado e esse ano não. Sabe... trabalhei, 'virei várias noites para os caras', eu não estou reclamando do trabalho. Eu ganho para isso... Só que está me atrapalhando...

Entrevistador: É, tens que ver não o imediato, mas o todo...

Adolpho: Sim... então, de repente, eu estou [há] sete meses e estou vendo a dificuldade que está... Será que eu vou aguentar mais um ano?

(Entrevista com o estudante Adolpho, dezembro de 2008).

Além do mais, as escolhas que fazemos devem ser bem pensadas para que, num futuro não nos arrependamos. Questiona-se quanto as suas escolhas:

São as escolhas... é a escolha que eu fiz em ficar, em não fugir do curso [...] É isso que tento ver, depois que estou fazendo aqui, nesses dois anos, é isso que eu vejo, antes eu via... o imediato, o momento... mas eu hoje estou vendo, estou pensando a longo prazo. Será que eu posso fazer isso a longo prazo? Será que não vai ser melhor indo para aqui ou [...] é isso que eu estou analisando...

O custeio do curso superior não é algo tão certo quanto parece, é um processo interno da empresa onde trabalha que, segundo o estudante, pode demorar o período que falta para terminar o curso que está realizando. Em suas palavras:

[...] é complicado essa escolha que eu tenho que fazer porque [...] vai me ajudar, entre aspas, [...] porque é meio burocrático lá para eu conseguir a faculdade no caso que eu vou fazer, só que daqui a dois anos, de repente um ano e meio. O outro que é se eu for para o trabalho informal, a facilidade que eu tenho fica maior de conciliar com esse curso [...] Aí eu consigo estudar, consigo me voltar mais para a escola, que está sendo muito puxado [...] Para teres uma ideia, como está a coisa: o ano passado eu passei em todas as matérias. Eu acho que eu não fiquei em nenhum tipo de recuperação, nada! [...] Esse ano, acho que estou em seis ou sete matérias, já estou, não recebi a nota das outras ainda [...] Eu sei que tenho condições, tudo, só que eu estava dizendo [...] eu sentei, analisei e pensei [...] e o ano que vem será mais puxado ainda¹⁵⁷.

Um acordo entre o casal pode ter dado maior tranquilidade a um ou outro para tomar uma decisão ou, ao mesmo tempo, sobrecarregar aquele que teve uma postura mais radical do tipo autoritária. No caso de Adolpho, a esposa acenou positivamente para o que ele decidisse o que fosse melhor para a família. Às vezes o rumo que a família ou que cada membro segue é muito bem pensada ou a decisão

¹⁵⁷ Durante a entrevista, o estudante não mencionou, em momento algum, que fora candidato a vereador pela cidade de Sapucaia do Sul. Calculo, então, que o tempo que teria para estudar em casa foi ocupado para realizar a campanha política e, com várias atividades assumidas no decorrer do ano, realmente teve pouco tempo para se dedicar aos estudos.

é tomada sem muitos critérios. O otimismo do estudante se observa no diálogo que segue:

Adolpho: Com o trabalho para a escola? É isso que eu conversei com a minha esposa. E ela disse: -- 'vê o que fica melhor para ti que eu estou contigo que a gente vai... se virando e vamos' [...] e oportunidade vai se abrir, ainda mais terminando, fazendo estágio e, mais, que quero continuar daí e arrumar alguma coisa que...

Entrevistador: Tu queres continuar... depois que tipo de curso que tu queres fazer?

Adolpho: Eu quero, eu quero... eu quero ver [...] se vou, porque [...] se for ver, essa área se enquadra bem para líder de equipe, ou coisa assim, ela se enquadra até [...] tudo o que a gente está aprendendo é mais focado para essa área. [...] A nossa legislação [estudada no curso] é legislação do trabalho. Então já tem algo a ver com o que a gente aprende aqui... com as técnicas de negociação, que a gente tem negociação, tem economia, então tudo isso, tanto num trabalho quanto no outro eu usarei... São aplicáveis porque o trabalho que a minha esposa faz, ela vende bijuteria e artesanato, ela usa tudo...

(Entrevista com o estudante Adolpho, dezembro de 2008).

Apesar de todas as dúvidas que o estudante possui, tem realizado as atividades estudantis a contento, bem como as relacionadas ao trabalho formal, pois com o apoio da companheira, permanecem, ele no trabalho formal e ela na informalidade.

As vantagens defendidas pelo entrevistado quanto ao trabalho formal, resumiram-se apenas na segurança do salário no final do período de trabalho (geralmente mensal). Há outros que se pode considerar, tais como, a seguridade social, a possibilidade de aposentadoria e, por conseguinte, uma garantia de ganho na velhice, entre outros. A informalidade do trabalho não entra nesses planos de vantagens do trabalhador brasileiro¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Não pretendo alongar sobre esse tema, uma vez que não é o foco principal desse trabalho.

6.2.6 ÚLTIMO CONTATO

Após a análise das entrevistas, faltava uma complementação acerca do processo de formação dos estudantes, envolvendo a prática (os estágios regulamentares) e a inserção no mercado de trabalho. Alguns dos estudantes responderam ao novo chamado, conforme já fiz referências no capítulo intitulado “*Procedimentos Metodológicos*”.

Assim, o parecer final de Maria Luiza diz que “o curso foi fundamental nesse momento pois estou fazendo estágio e com certeza sem o curso isso não seria possível”. Com a oportunidade de desenvolver o estágio em uma empresa da região, consegue realizar alguns de seus sonhos que é trabalhar na área administrativa da empresa. Nas palavras da estudante: “Quanto à expectativa que eu tinha, era a de trabalhar na área administrativa, que se confirmou com o estágio que veio através de um curso que eu fiz [o PROEJA] e estou muito feliz com a oportunidade”. Nesse capítulo, já mencionei que a estudante já trabalhou o período de sete anos na mesma empresa e, como ela mesma expressou no “*chão de fábrica*”, ou seja, no setor da produção, na linha de produção, com o trabalho repetitivo de esteira, no modelo empresarial taylorista-fordista.

Waldemar afirmou que o “curso contribuiu para o crescimento pessoal e profissional”. Afirmando que “hoje tenho mais segurança nas decisões, também tenho uma percepção mais clara em relação aos acontecimentos que ocorrem ao meu redor, posso criticar e dar opiniões quando necessário ou [quando me] pedem sugestões, ou meu parecer sobre o caso analisado”.

Mafalda lembra que foi um desafio desde o início os estudos no PROEJA: “Eu estou muito contente, pois foi muito difícil chegar até aqui, com muitas noites quentes, frias e o cansaço de vir direto do trabalho... nem se fala, mas tudo valeu a pena”. Compara-se com a pessoa que era e a que se tornou: “há três anos atrás eu

era apenas uma pessoa com o ensino fundamental e hoje, eu me orgulho de dizer que sou uma técnica de administração”. E, com admiração, afirma: “que tal, é uma virada e tanto, não é?”. Ela faz planos para o futuro:

pretendo continuar estudando não sei como, mas como foi difícil concluir o ensino médio, agora já tenho até um técnico junto é muito bom. Tenho a esperança de que em breve todos nós teremos acesso à faculdade gratuitamente com maior número de vagas para aqueles que queiram estudar gratuitamente, em instituições públicas.

Por fim, os estudantes passam a realizar seus sonhos de “um bom emprego” e prover o sustento da família e melhores chances no mercado de trabalho. Waldemar iniciou o curso a fim de “buscar um crescimento profissional” e, passados três anos de estudos, avalia que “parte dele já foi alcançado com o retorno à escola, por acreditar na minha capacidade e porque acreditaram no meu potencial. Já estou colhendo frutos do que plantei e acreditei.”

Mafalda também acredita que suas “expectativas foram alcançadas” e, segundo ela, ocorreu devido a seu esforço pessoal e à fé:

Vejo isto como uma bênção que, infelizmente poucos conseguem alcançar. Tenho certeza de que consegui porque, sempre tive muita fé em Deus, e por acreditar em mim, por querer vencer e ultrapassar barreiras. É assim que vejo o que acontece neste momento em minha vida.

E, sobre o mercado de trabalho, neste momento ela está “concorrendo a vagas na área administrativa e com uma bela ferramenta nas mãos, sou quase uma técnica administrativa. É, porque ainda falta a formatura”. Está confiante de que, com a conclusão do curso e a formatura, terá uma chance a mais em relação aos outros concorrentes, ou seja, por ser portadora de um diploma do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul.

Edi Julieta inspirou-se e enviou o seguinte texto:

O desafio da transformação

Para todos aqueles que se envolvem com a educação na Modalidade PROEJA, seja esses docentes ou discentes, a maior perspectiva é o resultado da transformação.

Os professores com suas formações e crenças na construção da educação profissional, da concepção de formação integral do cidadão que combine práticas e fundamentos com políticas de inclusão social.

O aluno por sua vez, com expectativas de um aprendizado profissional e social, conseguindo uma oportunidade no mercado de trabalho.

Uma moeda de lados, mas com um único objetivo transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social.

A crença no ser humano, a esperança na educação.

Novos desafios são assumidos, com propostas diferenciadas e papel estratégico na formação do aluno PROEJA.

Esta educação busca resgatar e reinserir no sistema escolar jovens e adultos, entretanto vai além, é mais que um projeto educacional, ele é um instrumento de resgate da cidadania, de uma grande parcela de excluídos do sistema escolar tradicional (Edi Jullieta).

ÚLTIMAS PALAVRAS QUE PODERÃO SER PRIMEIRAS...

*"...Somos feitos da matéria dos sonhos
Nossa vida pequenina é cercada pelo sono..."*
William Shakespeare, 1950, p. 106
A Tempestade (1611)

Inicio essas últimas palavras com um clássico da literatura mundial por dizer muito, de modo simples e profundo. Sonhar. Muito sonhei com esse momento... Se não tivéssemos os sonhos, os desejos e os sentimentos de mudanças, dificilmente conseguiríamos dar o primeiro passo rumo à realização daquilo que almejamos. Nesse momento de minha vida, o doutoramento.

Considero pertinente não denominar de *conclusão* porque defendo que um texto tem desdobramentos diversos e múltiplos. Com a experiência que tenho na atualidade, redijo o texto desse modo. Uso o termo "experiência" na acepção de Larrosa (2002, p. 21) que diz: "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Ou seja, a experiência diz respeito às coisas que estou envolvido e ao significado que dou para elas.

Nesta mesma direção, Bauman (2004, p. 109) afirma que "as pessoas tendem a tecer suas memórias do mundo utilizando o fio de suas experiências". Com isso,

quero dizer que também os relatos apresentados pelos estudantes, sujeitos da pesquisa, não foram fruto de meras digressões ou fantasias, mas suas experiências expressas em palavras. Ao se trabalhar com trajetórias pode ser tentador embarcar em viagens fantásticas, valorizando mais as curiosidades e idiosincrasias do que, de fato, os dados que merecem análise. Há que ter vigilância epistemológica. É preciso dizer que tive o cuidado de não atribuir sentido romântico aos depoimentos, evitando identificar cada estudante entrevistado como herói de suas histórias. Procurei interpretar os depoimentos a partir das questões nortedoras da investigação e, sempre que necessário, busquei subsídios na legislação educacional de referência e nas bibliografias sobre os temas abordados.

Quando do projeto de qualificação, antecipava alguns pressupostos: estariam as narrativas inseridas no que se costuma denominar *necessidade ou imposição mercadológica-neoliberal*? Quanto a este aspecto considero que há, sim, conexões com o processo de globalização, mas na quase unanimidade das narrativas, o argumento que mais chamou minha atenção centrou-se em afirmações que referiam a *garantia de futuro* e [a possibilidade de] *melhorar suas condições de vida e de sua família*.

Nas histórias coletadas, minhas hipóteses iniciais não foram totalmente confirmadas. Ou seja, não consegui encontrar através das narrações dos estudantes o sujeito neoliberal, o sujeito assujeitado, o sujeito esmagado pelo sistema econômico atual, pessoas com o sentimento de medo por viver na atualidade ou com medo do futuro incerto. Encontrei, sim, pessoas com a necessidade de estudar porque o sistema atual assim institui, subjetiva e objetivamente. Há necessidade de uma escolarização mínima para se conseguir um bom emprego e, mesmo tendo tal escolaridade, o emprego não aparece, já que há inúmeros outros esperando pela mesma vaga que se intenta alcançar¹⁵⁹. A ideia de que com o ensino médio e técnico, as vagas de emprego surgirão com mais facilidade existe desde o pós-guerra, quando do processo de industrialização brasileira, mais precisamente na década de 1940 e seguintes. Tal esperança permanece presente no imaginário das pessoas, aliás está relacionada a todos os níveis de ensino formal, seja educação

¹⁵⁹ O que Marx referia como “exército de reserva”.

básica, ensino superior ou mesmo pós-graduação. Os sujeitos desta pesquisa também confirmam tal posicionamento.

Importante assinalar que não foram encontrados grandes problemas existenciais entre os estudantes pesquisados. Para cada uma das angústias relatadas, os sujeitos da pesquisa tem uma justificativa. Encontrei expectativas de futuro promissor com a realização do curso. No Capítulo 4, argumentava que somos todos assujeitados pelo sistema. Hoje, após ouvir todos os depoentes, eu avaliaria como sendo aquela uma leitura mais filosófica, que desconsidera a capacidade de mudança de cada entrevistado, a capacidade de enfrentamentos, de retomadas, os sentimentos de pertencimento, evidenciados ao longo das entrevistas.

Sem dúvida que o conhecimento tem uma parcela de responsabilidade na construção do futuro, mas não é o único componente. Há outros fatores que corroboram para tal, tanto aqueles relacionados ao contexto familiar e sócio-econômico, como outros derivados mais diretamente da formação para o trabalho. Entretanto, a atitude de colocar em prática os saberes adquiridos na instituição escolar, bem como a atitude da reflexão e da ação que ali se pode aprender, constituem-se característica fundamental, podendo possibilitar ascensão pessoal e o exercício da cidadania. Isso foi possível constatar ao longo dos depoimentos.

Diferentemente da pesquisa de Nogueira (2003, p.79) que obteve relatos de resistências familiares ou de “lutas das mulheres para conseguirem conciliar os estudos com as atribuições domésticas”. Nos relatos dessa pesquisa não encontrei resistência familiar. Muito antes pelo contrário, a família foi a principal incentivadora para que tais membros, no caso específico, que as mulheres permanecessem estudando, mesmo dentre as casadas. Talvez, as que não permaneceram estudando tenham sentido tais problemas e esse pode ter sido um dos motivos de não continuarem seus estudos formais no PROEJA.

Algumas das pessoas entrevistadas referiram que queriam trabalhar na área de escritório da empresa por considerar que as pessoas, ao telefone, parecem “filosofar”, ou que era sonho desde que começaram a trabalhar ou que estavam com desinteressadas em continuar o trabalho no chão de fábrica, ou seja, o trabalho

braçal. Em incursão à bibliografia disponível, encontrei uma pesquisa que relatava o mesmo sentimento do funcionário em relação ao trabalho “mais pesado” da empresa. Langaro (2007, p.139) relata o motivo principal que seu entrevistado retornou à escola. Segundo ele era para, então, se alfabetizar funcionalmente, para confeccionar a Carteira Nacional de Habilitação, com o “intuito de conseguir um emprego de motorista na empresa em que trabalhava” e, outro motivo importante é o de ascensão na própria empresa porque ela adota o sistema de “promover trabalhadores que já atuavam ali”. Também o trabalho na área administrativa da empresa pode se tornar uma meta de alguns funcionários que trabalham na produção, como foi o caso de vários dos entrevistados dessa pesquisa. Observei que os estudantes entrevistados também consideram o serviço de escritório como importante na empresa. O fato de “filosofar” requerer uma determinada fundamentação teórica, a estudante não levou em conta ao enunciar tal aspiração. Trata-se de suas representações de um trabalho menos desgastante, mais limpo ou asséptico em relação ao setor de produção, por exemplo.

Talvez fosse o caso aqui de, sob inspiração em Michel Foucault (2004b), perguntar se haveriam formas de governo interferindo no ato de retorno de jovens e adultos aos bancos escolares. Na tentativa de responder e problematizar o governo da população, o referido autor nos diz que há dispositivos disciplinares que agem na microfísica do poder, chegando a agir no detalhe, em cada indivíduo constituinte da sociedade que é governamentalizada, pois a família, a economia e a população estão intimamente interligadas nestas relações. Poderia talvez afirmar que os depoimentos evidenciam um processo de subjetivação dos sujeitos, para usar um termo foucaultiano. Nessa mesma linha, poderia dizer, também, que há uma *governamentalidade* não mais do Estado, mas do mercado. Michel Foucault, em seus estudos, traz uma leitura de que o Estado, enquanto Nação, governa os sujeitos de forma tal que são levados a tal situação, o que ele chama de *biopoder*. Nos tempos atuais, o mercado delinea o sujeito, por meio do *controle*. Tal controle se dá através do consumo de objetos ou modos de agir, como, por exemplo, estudar para conseguir um bom emprego. Sobre esse aspecto, concordo com Bekow (2004, p. 25) quando afirma que

para o capitalismo neoliberal, a produção da subjetividade individualizada talvez seja a questão mais relevante do que qualquer outro tipo de produção, uma vez que a subjetividade não funciona só em uma dimensão das idéias e pensamentos, mas, sobretudo, na dimensão dos afetos, dos sentimentos, do desejo, na própria forma da pessoa perceber o mundo e conceber as relações com o outro.

Observou-se nessa pesquisa o grande interesse dos estudantes em incluir-se na sociedade de outro modo, através da aquisição de bens culturais, por intermédio da conclusão de escolaridade básica integrada a um curso técnico profissionalizante que, em outros termos, os credencia para o ingresso em outra área do mercado de trabalho ou os especializa naquilo que já vem realizando.

O que desejam é não ser igual aos demais, aspiram ser considerados como integrantes do sistema, mas por sua individualidade, ou seja, constituídos de uma identidade, de saberes, de aptidões, de desejos, de ações próprias. O que cada um quer é ser respeitado como é, sem rótulos nem máscaras, nem véus.

Para Caetana Silva (2007), o PROEJA é um importante passo que se dá. Suas preocupações vão além da implantação de um curso de EJA integrado ao Ensino Profissional. É o que se chama de formação da sociedade que queremos, da sociedade que contribuimos para a sua construção e efetivação.

Nessa mesma direção, vale a pena trazer a pesquisa de Rodriguez (2009, p. 331) lembrando que há que ter democracia na formação para o trabalho: “capaz de transformar os saberes do trabalho em saberes socialmente produtivos” e tendo em vista a formação de uma sociedade, embora “subordinada a lógica de mundo da economia” (*Id.*) mais crítica e representativa. O trabalho, em seu entender recupera “sua produtividade para a consolidação de identidades e a construção de vínculos em múltiplas formas de organização social e se orienta no marco de políticas integradas e de cuidado com o meio ambiente” (*Id.*). Desse modo, há que se reconhecer possibilidades curriculares como os saberes adquiridos ao longo da vida e vinculados às certificações do sistema escolar tendo alto valor reparatório em termos do comum de cidadania.

O conjunto de depoimentos coletados permite afirmar que, de um modo geral, as práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul tem corroborado no sentido de atender ao que está proposto na política do PROEJA. Ou seja, aumentar a perspectiva de vida integral no mundo do trabalho, aliando formação cultural e profissional ao exercício pleno da cidadania. Ou como propõe a filosofia da instituição: *Educação para a vida. Profissionais para o mundo.*

Antes de encerrar este texto, é preciso retomar o que deixei explicitado no título destas considerações finais: as últimas palavras poderão vir a ser as primeiras de novas pesquisas envolvendo o mesmo objeto. Em outras palavras, novas questões se colocam, como por exemplo: que motivos levaram a quase metade dos estudantes (que iniciaram nesta mesma turma) a não seguir em frente nos estudos?

Ao chegar nesta etapa, tendo realizado uma escuta densa das histórias rememoradas, lembro de Errante (2000, p.143) quando diz: “eu nunca me esqueci do quão privilegiado me sentia porque pessoas quase que completamente estranhas estavam compartilhando suas vidas comigo”. Os estudantes acreditaram em meus objetivos de pesquisa e, também, no nome de minha instituição, manifestando o aceite voluntário à pesquisa. Ao mesmo tempo, embora tendo tanto me envolvido com suas histórias, concluo com Arroyo (2004, p. 104) que nós, educadores, “sabemos pouco sobre as trajetórias escolares dos setores populares, porque ignoramos suas trajetórias sociais, de classe, gênero, raça e idade”, incluindo-se aí os estudantes que convivem conosco por um período letivo inteiro, no decorrer de semestres e mesmo no andar dos anos.

Com essa etapa concluída, sinto-me feliz e ao mesmo tempo triste, uma ambiguidade de sentimentos a qual já me referi no decorrer das páginas anteriores, mas que agora, mais do que antes, insisto em manifestar.

Finalizo essa pesquisa acadêmica com duas frases que Shakespeare cunhou em 1611, na peça “A Tempestade”, e que representa, para mim, esse momento de despedida enquanto estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação e da instituição de ensino superior – a UNISINOS – que me acolheu desde a graduação.

"Muito ultrapassa o que salvamos a tudo o que perdemos.
Nossa causa de tristeza é comum."
William Shakespeare, 1950, p. 63
A Tempestade (1611).

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: s/ed., 2000.

AÇÃO EDUCATIVA. Observatório da Educação. **VI CONFITEA**: Histórico das CONFITEAS. s/data. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confiteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: 20 jan. 2010

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas. 1990.

ALBERTI, Verena. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. **Revista História Oral**. v.1, n.8, p.11-28, jan.-jun. 2005. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=113&path%5B%5D=108>>. Acesso em 06 jan. 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Crise e poder**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 11).

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

ANTUNES, Ricardo. O mundo do trabalho em mutação. **Estudos Leopoldenses, Série Ciências Humanas**, v.35, n.155, p.59-72, 1999.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v.25, n.87, p.335-351, mai./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, Tereza M. Meirelles. Mal-estar de fim de século: qual será nossa saída? **Revista Symposium** – Nova Fase, ano 3, número especial, p.29-33, julho 1999.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama, Revisão Técnica: Luís Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução Carlos Roberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. In: VALLE, Edênio e QUEIRÓZ, José J. (organizadores). **A cultura do povo**. 4.ed. São Paulo: Cortez e Instituto de Estudos Especiais, 1988. p.40-56.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e identidade em tempos sombrios: Insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007. (Coleção Management, 3).

BESKOW, Dionísio Júlio. Neoliberalismo e a construção do sujeito contemporâneo: um dilema para a sustentabilidade do desenvolvimento regional. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 2, 2004, Santa Cruz do Sul. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/desreg/seminarios/anais_sidr2004/urbano/07.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2010.

BIZERRA, Maria da Conceição. Trabalho e educação: uma articulação possível? **Revista Symposium** – Nova Fase, Ano 3, n.1, jan./jun., p.12-18, 1999.

BRASIL. **DECRETO nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>>. Acesso em 28 jan. 2010.

BRASIL. **DECRETO Nº 2.208**, DE 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 31 jan.2010.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em 31 jan.2010.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 31 jan. 2010.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11>. Acesso em: 31 jan. 2010.

BRASIL. **DECRETO Nº 19.890**, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário

BRASIL. **DECRETO Nº 20.158**, de 30 de junho de 1931, que organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

BRASIL. **LEI Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN.

BRASIL. **LEI Nº11.274**, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **LEI Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em 31 jan.2010.

BRASIL. **LEI Nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-11741.html>>. Acesso em 31 jan. 2010.

BRASIL. Parecer CEB 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais). p.25-134.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível

Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. **Documento Base**, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto Editora, 1994.

BRUNETTI, José Luiz A. Globalização: tensões e limites. **Cadernos da FACECA**, Campinas, v.4, n.1, p.42-53, jan./jun. 1995. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/centros/cea/sites/revista/index.asp>>. Acesso em: 14 mai. 2008.

CANDIOTTO, César. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 31 (1), p.87-103, 2008.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A reforma do ensino médio: competências para o “novo” mundo do trabalho? **Trabalho necessário**, ano 4, n.4, 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/Maria%20Jose%20TN4.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2007.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. Introdução. In: CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos (Org.). **O Estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir de 1990. Cascavel/PR: EDUNIOESTE, 2007. p.21-31.

CHEVALIER, Yves. La biographie et son usage en sociologie. **Revue française de science politique**, 29e année, n°1, 1979. pp. 83-101. Tradução do original francês. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsp_0035-2950_1979_num_29_1_418582>. Acesso em: 08 jan. 2010.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v.27, n.96, 2006.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (V: 1997. Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.education.unesco.org/confitea>>. Acesso em: 02 nov. 2006.

CORSETTI, Berenice. Reflexões sobre globalização, política educacional e a reforma do ensino no Brasil. In: ZARTH, Paulo Afonso et al (Orgs.). **Ensino de história e educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. p.63-79).

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **Revista História Oral**. n.3, 2000. (pp.109-116). (Dossiê: Memória e Trabalho). Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=25&path%5B%5D=19>>. Acesso em 06 jan. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetórias recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.134, p.367-391, maio/ago. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. **Entrevista ao Observatório da Educação**, Ação Educativa. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=838:confitea-vi-passar-da-retorica-a-acao-exige-monitoramento-afirma-pesquisadora&catid=65:confitea-vi&Itemid=103>. Acesso em 20 jan. 2010.

DÍAZ, Esther. **Posmodernidad**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1999.

DOROW, Clóris; ESTABÃO, Leomar da Costa; ALBERNAZ, Roselaine Machado. O PROEJA: a construção de uma formação continuada. In: SANTOS, Simone Valdete dos et al (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007. p.32-43.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault - Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível**: jogos de poder, saber, verdade. 2ª. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Tradução da versão inglesa de Ruy Jungmann; revisão, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. Über den Prozess der Zivilisation, vol.2, em 1939. 4.reimpr. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação** – ASPHE/FaE/UFPel. n.8, Set. 2000. Pelotas: Editora da UFPel. p.141-174.

ESCHILETTI PRATI, Laíssa; EIZIRIK, Marisa Faermann. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**. Campinas, n.23, v.3, jul.-set. 2006, p.289-298. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/scielo/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article^dlibrary&fmt=iso.pft&lang=i&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=PRATI,+LAISSA+ESCHILETTI>>, Acesso em: 14 jan. 2010.

FERNANDEZ, Fernando Negret. Território, Globalização e Desenvolvimento Regional. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v.12, n.2, p.36-55, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/viewFile/258/202>>. Acesso em: 01 fev. 2010.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade**, v.34, n.2, p.35-56, mai./ago. 2009.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. O poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.6, n.10, p.75-96, 2002.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Trajetórias de escolarização: marcas que ficaram a partir de memórias da vida cotidiana. **Revista de Ciências Humanas**, Ano VII, nº 8, 2006. Universidade Regional Integrada/URI, p.13-30.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.39-60.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. "La 'gouvernementalité'". In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits III 1976-1979**. Gallimard: Paris, 1994, (p.635-657). Editado e organizado por Daniel Defert e François Ewald.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. (Traducción de Mercedes Allendesalazar). Barcelona: Paidós Ibérica, 1995. Também disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/omnesetsingulatim.html>>. Acesso em: 01 de junho de 2007 (Traduzido para o português por Selvino J. Assmann).

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel.. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. São Paulo: NAAU, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Tamalhete. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

FOUCAULT, Michel.. **A Hermenêutica do Sujeito**. (Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail). São Paulo: Martins Fontes, 2004b. (Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). 4ª Tiragem Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, 3: o cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão Técnica José Augusto Guilhon Albuquerque 9ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade: Curso do *Collège de France*, 1 de fevereiro de 1978. Tradução Roberto Machado e Ângela Loureiro de Souza. In:

_____. **Microfísica do Poder**. 24ª Ed. São Paulo: Edições Graal, 2007b. p.277-293.

FOUCAULT, Michel. Aula de 1º de fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: Curso dado no *Collège de France* (1977-1978). (Trad. de Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 2008. p.117-153. (Coleção Tópicos).

FRANZOI, Naira. Verbete: *Just-in-Case*. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p.137-138.

FRANZOI, Naira. Verbete: *Just-in-Time*. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. p.139-140.

FRANZOI, Naira Lisboa; ARENHALDT, Rafael; SANTOS, Simone Valdete. Acontecendo o currículo da especialização/PROEJA/RS: Diálogos de formação de nós para nós mesmos. In: SANTOS, Simone Valdete dos *et al.* (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007. p.18-31.

FREITAS, Sônia Maria de. Falam os imigrantes: memória e diversidade cultural em São Paulo. **Cadernos CERU** (USP), v.9, p.111-122, 2002.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. (Conexões; 11).

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995. p.25-35.

GARRIDO, Luis Javier. Novas reflexões sobre a crítica do neoliberalismo realmente existente. In: CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **A sociedade global**: educação, mercado e democracia. Tradução de Jorge Esteves da Silva. Blumenau: Ed. da FURB, 1999. p.9-25.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Runaway World. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai./jun./jul./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.41, p. 355-369, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo, Centauro, 2004.

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

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**: Europa 1789-1848. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Pensamento Crítico; v.13).

HOBSBAWM, Eric J. **Globalização, democracia e terrorismo**. Tradução de José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOTZ, Karina Griggio. **PROEJA**: Limites e possibilidades para a classe trabalhadora. 2008. Disponível em: <www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/karinagrighiohotz.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**, versão eletrônica 1.0, 2001.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288:programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos-proeja&catid=259:proeja-&Itemid=562

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=286&Itemid=799

http://pt.wikipedia.org/wiki/Elton_Mayo

<http://www.cefetrs.edu.br/cursos.php>. OBS: Esta página está desativada.

http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=9

http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=185.

<http://www.mec.gov.br>

KESSEL, Zilda. **Memória e memória coletiva**. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/oquee/biblioteca/zilda_kessel_memoria_e_memoria_coletiva.pdf>. Acesso em 04 jan. 2010.

KICH, Bruno Canísio. **Pequena enciclopédia gaúcha**. Porto Alegre: Corag, 2004.

KLÜGER, Edelbert; TAMBARA, Elomar. O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira, à luz dos decretos 7.566/1909 e 2.208/1997: um estudo do perfil dos alunos do CEFET-RS. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação e seus Sujeitos na História**. Goiânia. 2006. Disponível em: <http://agata.ucg.br/formularios/ucg/eventos/historiaeducacao/Trabalhos_Completos/Individuais%20e%20Co-Autorias/Eixo%2001/Texto/Edelbert%20Krüger%20e%20Elomar%20Tambara%20-%20Texto.doc>. Acesso em: 04 abr. 2007.

KOVÁCS, Ilona. Empresa flexível: problemas sociais do pós-taylorismo. In: PEREIRA, António Garcia (Org.). **Globalização: novos rumos no mundo do trabalho**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, SOCIUS, 2001. p.43-68.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa época, v. 63).

LANGARO, Jiani Fernando. Nos meandros da memória, passando pela educação e o trabalho: uma experiência de pesquisa em história oral. **Revista Faz Ciência**, v.9, n.10, p.133-152, Jul./Dez. 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu em educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. A liberdade da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Gilson. A crise da centralidade do mundo do trabalho. **Estudos Leopoldenses, Série Ciências Humanas**, v.35, n.155, p.73-85, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p.191-206.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 19ª Ed. São Paulo: Edições Graal, 2007. p.VII-XXIII.

MANFREDI, Silvia M. **Qualificação e educação**: reconstruindo nexos e inter-relações. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

MAROCCO, Armando. Valores, contravalores, ausência de valores. **Educação UNISINOS**, v.8, n.14, 2004, p.173-188.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas/SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do novo tempo: 71).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história...** Pelotas: Ed. da UFPEL, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Madureza" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002a. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>. Acesso em 28 jan. 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Projeto Minerva" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002b. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=291>>. Acesso em 28 jan. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação e Realidade**, São Paulo, v.1, n.21, p.09-22, 1996.

MOTA, Francisco Alencar. Cultura escolar e práticas cotidianas: memória educacional através de narrativas de histórias de vida. ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL: Testemunhos e Conhecimento, 9, 2008; São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Oikos, 2008. 1 CD-ROM

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.82, p.91-108, nov.2009.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.65-90.

NOVAES, Adauto. Invenção e crise do Estado-nação. In: _____ (Org.). **A crise do Estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.10-21.

PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PELBART, Peter Pál. Subjetividades contemporâneas. **Estudos Leopoldenses**, Série Educação, São Leopoldo, v.2, n.2, p.89-102, 1998.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre história de vida, biografias e autobiografias. **Revista História Oral**. n.3, 2000. (pp.117-127). (Dossiê: Memória e Trabalho). Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=26&path%5B%5D=20>>. Acesso em 06 jan. 2010.

PÉREZ DE LOS SANTOS, Raúl. La educación como crecimiento. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.38, v.1, Fev. 2006. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1188Perez.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão**: estudos críticos da situação no Brasil. São Paulo: Loyola, 1981.

POCHMANN, Marcio. **O trabalho sob fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999. (Coleção Economia).

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v.1, n.3, p.3-15, 1989. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em 15 jan. 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, p.200-212, 1992. Disponível em: <http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em 26 nov. 2006.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, n.15, p.13-33, Abr.1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria15.pdf>>, Acesso em 24 de Janeiro de 2010.

PORTO JÚNIOR, Manoel José e AMARAL, Giana Lange do. Educação tecnológica em disputa: a luta pela superação da dualidade estrutural. ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12, 2006, Santa Maria. **Anais...** (CD-Room).

RAMOS, Marise N. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.283-309.

REDIN, Euclides; MORAES, Salete Campos de. Políticas Nacionais de Educação Básica – Um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. **Revista Educação Unisinos**, v.5, n.8, p.29-48, 2001.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186402por.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2010.

RIBEIRO, António Sousa. A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p.475-501.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação: uma ética do sentido. ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Tradução da versão inglesa de Ruy Jungmann; revisão, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. *Über den Prozess der Zivilisation*, vol.2, em 1939. 4.reimpr. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 9-12.

ROCHA, Fernando Goulart; AMARAL, Fabiana Mortimer. Experiências do ingresso por sorteio nos cursos técnicos da unidade continente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC). JORNADA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REGIÃO SUL, 2, 2008, Pelotas. **Livro de Resumos...** Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=376> Acesso em: 14 jan. 2010.

RODRIGUEZ, Lidia Mercedes. Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.41, p.326-334, maio/ago. 2009. Tradução Beatriz Cannabrava. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a10.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2010.

RUIZ, Castor M. M. Barlolomé. Os dispositivos de poder da sociedade de controle e seus modos de subjetivação. **Filosofia Unisinos**, v.5, n.9, p.61-98, jul./dez. 2004.

SALES, Sandra. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990. In: SOUZA, Donald Bello; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.329-350.

SANTANA, Marco Aurélio. Mais produção, menos trabalhadores: as transformações do mundo do trabalho. **IHU on-line**, n.256, p.20-22, 2008. Disponível em <<http://www.unisinos.br/ihu>>. Acesso em: 13 mai. 2008.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (p11-38).

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.205-224.

SANTOS, Simone Valdete dos. Educação de jovens e adultos: possibilidades do fazer pedagógico. In: FILIPOVSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otelo (Orgs.). **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEX/UFRGS, 2005. p.85-94.

SANTOS, Simone Valdete dos. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline e cols. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-130.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-102.

SHAIKI, Anwar. Verbete: Exército industrial de reserva. In: BOTTOMORE, Tom et al. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. p.144-144.

SHAKESPEARE, William. A tempestade. 2ª Ed. Tradução Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Melhoramentos.1950. p.31-128.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3.ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. Caminhos precisos e impressões da caminhada: a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos. In: SANTOS, Simone Valdete dos et al (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007. p.12-17.

SILVA, Maria das Graças Barbosa da; ESLABÃO, Leomar da Costa; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Implantação local de políticas educacionais: as diferenças entre a legislação e as políticas de governo. In: SANTOS, Simone Valdete dos et al (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007. p.76-86.

SILVA, Maria Teresinha Kaefer; SANTOS, Simone Valdete dos. O fazer pedagógico no PROEJA do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves. In: SANTOS, Simone Valdete dos et al (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007. p.252-263.

SILVA, Marineide Maria. Da cultura do emprego ao empreendedorismo: os discursos sobre o trabalho. In: ALVES, Ana Elizabeth Santos; LIMA, Gilneide de Oliveira Padre; CAVALCANTI JÚNIOR, Manoel Nunes (Orgs.). **Interfaces entre história, trabalho e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p.190-207.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artemed, 2010, p. 96-119.

SIQUEIRA, André Boccasius. **Aproveitando os saberes de jovens e adultos sobre plantas medicinais**. 2004. São Leopoldo: UNISINOS, 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2004.

SIQUEIRA, André Boccasius. Aula não presencial com atividades a distância: uma prática cada vez mais presente na EJA. In: NOGUEIRA, Sandra, et al (Orgs.). **Saberes e práticas de ensino e pesquisa**. Canoas: UNILASALLE, SALLES, 2006. p.61-70.

SIQUEIRA, André Boccasius; FISCHER, Beatriz T. Daudt. PROEJA como resgate da cidadania. In: SANTOS, Simone Valdete dos et al. (Orgs.). **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA**: produções da Especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, set./out. 1996. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br/revista/revista11.htm>>. Acesso em: fev. 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil). p.201–224.

SOARES, Leôncio José Gomes. Brasil alfabetizado em foco. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: um pouco de história. s/d. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2007.

STEFFANI, Maria Helena. Espaços de aprendizagem e a transcendência da sala de aula. In: MOLL, Jaqueline (Org.) **Múltiplos alfabetismos**: Diálogos com a escola pública na formação de professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. (p.211-217).

SUGIZAKI, Eduardo; ROSA, Mário F.F. A espiritualidade ontem e hoje. Foucault e a Hermenêutica de si. **Revista da Abordagem Gestáltica**, XIV (2): 205-212, jul-dez, 2008. (Diálogos (Im)Pertinentes – Dossiê Religiosidade II).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. **Projeto História**, n.15, p.51-71, Abr.1997.

UNESCO, **International Standard Classification of Education**. 1997. Tradução do original inglês. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm>. Acesso em: 28 jan. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Coisas de Governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade – estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim/CPDOC–Fundação Getúlio Vargas, 1994.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

XAVIER FILHA, Constantina. **Discursos da intimidade: imprensa feminina e narrativas de mulheres-professoras brasileiras e portuguesas na segunda metade do século XX**. Tese. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação/FEUSP, Universidade Estadual de São Paulo/USP, São Paulo, 2005.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: Um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - CBHE – A educação e seus sujeitos na história, 2006, Goiânia. IV Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE. **Anais....** Goiânia: Ed. da UCG, 2006. v.4. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautores/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2010.

APÊNDICES



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

República Federativa do Brasil



Ano CXLV, Nº 253

Brasília - DF, terça-feira, 30 de dezembro de 2008

Sumário	
	PÁGINA
Ato do Poder Legislativo	1
Ato do Poder Executivo	11
Presidência da República	13
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento	16
Ministério de Ciência e Tecnologia	24
Ministério de Defesa	29
Ministério de Educação	31
Ministério de Fomento	41
Ministério de Integração Nacional	61
Ministério de Justiça	62
Ministério de Saúde	68
Ministério das Cidades	72
Ministério das Comunicações	74
Ministério de Minas e Energia	77
Ministério do Desenvolvimento Agrário	83
Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	85
Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior	89
Ministério do Esporte	96
Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão	98
Ministério do Trabalho e Emprego	99
Ministério do Turismo	100
Ministério dos Transportes	104
Ministério Público do Trabalho	104
Poder Judiciário	104
Entidade de Fomento do Ensino dos Profissionais Liberais	112

Ato do Poder Legislativo

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008

Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Art. 1º Esta Lei institui no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério de Educação e controlada pelos seguintes institutos:

- I - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Instituto Federal;
 - II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
 - III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Souto de Fozes - CEFET-FZ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
 - IV - Escolas Técnicas Viciadas às Universidades Federais;
- Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput desta lei possuem natureza jurídica de autarquia federais, de natureza administrativa, patrimonial, financeira, financeira-pedagógica e disciplinar.
- Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básicas e profissionais, descentralizadas e autônomas, organizadas no âmbito de educação profissional e tecnológica nos diferentes modalidades de ensino, sob a forma de corporação de administração, sob a forma de sociedades com ou sem fins lucrativos, sob a forma desta Lei.
- § 1º Para efeito da instituição das disposições que regem a organização, estrutura e funcionamento dos institutos e dos centros de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.
- § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercem o papel de instituições acadêmicas e orientadoras de competências profissionais.
- § 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e organizar cursos, sob a forma de sua área de atuação institucional, bem como para realizar atividades dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização de seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso de oferta de cursos e disciplinas, a seguinte disposição:

Art. 3º A UTFPR condiga-se como universidade especializada, nos termos do parágrafo único do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regendo-se, pelo princípio, finalidades e objetivos constantes da Lei nº 11.124, de 7 de outubro de 2007.

Art. 4º As Escolas Técnicas Viciadas às Universidades Federais são estabelecimentos de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais, oferecendo-se, preferencialmente, o curso de formação profissional técnica de nível médio, em sua respectiva área de atuação.

CAPÍTULO II
DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Seção I
Do Criação dos Institutos Federais

- Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:
 - I - Instituto Federal de Acre, mediante transferência da Escola Técnica Federal do Acre;
 - II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrícola Federal de Ipiranga;

- III - Instituto Federal de Amapá, mediante transferência da Escola Técnica Federal do Amapá;
- IV - Instituto Federal de Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrícolas Federais de Manaus e de São Gabriel do Cachoeira;
- V - Instituto Federal de Bahia, mediante transferência do Centro Federal de Educação Tecnológica de Jataí;
- VI - Instituto Federal de Brasília, mediante integração das Escolas Agrícolas Federais de Cruz e de Guaraná (Ademir José Trindade, de Santo Inácio e de Senador do Bonfim);
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transferência da Escola Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrícolas Federais de Ceará e de Iguara;
- IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrícolas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresinha;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transferência do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal de Goiás, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Uruaçu, e da Escola Agrícola Federal de Lençóis;
- XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrícolas Federais de Caxité, de São Luís e de São Estanislau dos Mangabeiras;
- XIII - Instituto Federal do Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Oito Funos e de Brasília, e da Escola Agrícola Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal do Norte de Mato Grosso, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Jussara e da Escola Agrícola Federal de Sabará;
- XV - Instituto Federal do Estado de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Francisco e da Escola Agrícola Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrícolas Federais de Jacutinga, de Machado e de Minasbom;
- XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrícola Federal de Uberabinha;
- XVIII - Instituto Federal do Mato Grosso, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrícola Federal de Clorox;
- XIX - Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal do Mato Grosso do Sul e da Escola Agrícola Federal de Nova Andaraiz;



XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e da Escola Agrícola Federal de Castanhal e de Marabá;

XXI - Instituto Federal do Piauí, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí e da Escola Agrícola Federal de Serrão;

XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrícolas Federais de Sertãozinho, de São José do Artor e de Vitória de Santo Antão;

XXIII - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas;

XXIV - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro;

XXV - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro;

XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Quilombo de Maricá;

XXVII - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Casimiro de Abreu;

XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte;

XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Itajaí, da Escola Técnica Federal de Caxias e da Escola Agrícola Federal de Sertão;

XXX - Instituto Federal de Sergipe, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Cristóvão e da Escola Agrícola Federal de Aracaju;

XXXI - Instituto Federal de Sergipe, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Aracaju;

XXXII - Instituto Federal de Sergipe, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Ilheus e da Escola Agrícola Federal de Ilheus;

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
IMPrensa NACIONAL

LUIZ INACIO LULA DA SILVA
Presidente da República

DIEMÁ VIANA ROUSSEFF
Ministra de Estado Chefe de Casa Civil

FRANCISCA ALVES GUERRA
Secretária Executiva da Casa Civil

FERNANDO TOLENTINO DE SOUSA VIEIRA
Diretor-Geral da Imprensa Nacional

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO
SEÇÃO 1

Publicação de atos normativos

JORGE LUIZ ALENCAR GUERRA
Coordenador-Geral de
Publicação e Divulgação

ALEXANDRE AMBRANISA MACHADO
Coordenador de Editoração e
Divulgação Eletrônica dos Jornais Oficiais

FRANCISCO DAS CHAGAS PEREIRA
Coordenador de Produção

A Imprensa Nacional não possui representantes autorizados para a comercialização de assinaturas impressas e eletrônicas

http://www.oj.gov.br - www.diofbrasil.gov.br
R. Quedas, 6, Lote 809, CEP 046.109-001, São Paulo - SP
CNPJ: 04.719.664/0001-40
Fone: 0800 725 6787

XXXIII - Instituto Federal de Sergipe, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Seropóli e da Escola Agrícola Federal de São Cristóvão;

XXXIV - Instituto Federal de Sergipe, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Seropóli e da Escola Agrícola Federal de São Cristóvão;

XXXV - Instituto Federal de Sergipe, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Seropóli e da Escola Agrícola Federal de São Cristóvão;

XXXVI - Instituto Federal de Sergipe, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Seropóli e da Escola Agrícola Federal de São Cristóvão;

XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Seropóli e da Escola Agrícola Federal de São Cristóvão;

XXXVIII - Instituto Federal de Sergipe, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Seropóli e da Escola Agrícola Federal de São Cristóvão;

§ 1º As localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

I - a) as localidades onde serão criadas as escolas dos Institutos Federais cujas áreas de atuação são:

II - manter cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, oferecendo a oportunidade e aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nos áreas de educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, atendendo aos interesses da 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, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - atuar em ações de apoio técnico e científico que visem à geração de trabalho e renda e à capacitação de pessoal, em particular de desenvolvimento comunitário local e regional;

VI - manter em nível de educação superior:

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

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, cuja oferta na formação de professores para a educação básica, observada nos casos de carência e insuficiência, e para a educação profissional;

c) cursos de licenciatura e especialização visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas de conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de especialização e aperfeiçoamento visando a formação de especialistas nos diferentes níveis de conhecimento;

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contemplem áreas de pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias, ciência e tecnologia em conexão ao processo de geração e inovação tecnológica;

Art. 3º No desenvolvimento de sua ação acadêmica e institucional, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de sua receita para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 2º desta Lei, e o mínimo de 30% (trinta por cento) de sua receita para atender aos previstos no inciso II do caput do art. 2º desta Lei.

§ 1º O planejamento dos processos relativos ao caput desta Lei observará o caráter de não-competição, conforme estabelecido no art. 1º da Lei nº 11.711/2008.

§ 2º Nos casos em que os demais cursos para a formação em nível superior justificarem, a Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com a aprovação do Ministério da Educação, autorizar a oferta de cursos de nível superior, sem prejuízo de outras definições no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 2º desta Lei.

Seção IV
Da Estrutura Organizacional dos Institutos Federais

Art. 4º Cada Instituto Federal é organizado em unidades acadêmicas, com proposta acadêmica anual elaborada para cada curso e a gestão, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Art. 10 - A administração dos Institutos Federais será exercida conjuntamente pelo Colegiado de Dirigentes e o Conselho Superior.

§ 1º Os presidentes do Colegiado de Dirigentes e do Conselho Superior serão eleitos pelo Rector do Instituto Federal.

§ 2º O Colegiado de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Rector, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos cursos que integram o Instituto Federal.

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colegiado de Dirigentes do Instituto Federal, representando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.

§ 4º O estatuto do Instituto Federal dispõe sobre a estruturação, as competências e os meios de funcionamento do Colegiado de Dirigentes e do Conselho Superior.

Art. 11 - Os Institutos Federais terão como órgão executivo a seguinte composição: 1 (um) Rector e 5 (cinco) Pró-Reitores.

§ 1º O Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores em posse de cargo efetivo de carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que tenham o mínimo de 1 (um) ano de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

Seção II
Das Finalidades e Características dos Institutos Federais

Art. 2º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - oferecer educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, buscando o qualificação cultural em todos os níveis profissionais nos diferentes setores da economia, com ênfase no desenvolvimento comunitário local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e integrativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e produtivas regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica e educação profissional e educação superior, estimulando a inter-relação entre os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - oferecer sua oferta formativa em benefício da capacitação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no levantamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - atuar em ações 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, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

VI - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural e empreendedora, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

VIII - promover a produção, o desenvolvimento e a manutenção de tecnologias sociais, articulando-as voltadas à preservação do meio ambiente;

Seção III
Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 3º Observado as finalidades e características definidas no art. 2º desta Lei, os objetivos dos Institutos Federais:

I - manter educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente na forma de cursos integrados para os estudantes de ensino fundamental e para o público de educação de jovens e adultos;

II - manter cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, oferecendo a oportunidade e aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nos áreas de educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, atendendo aos interesses da 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, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - atuar em ações de apoio técnico e científico que visem à geração de trabalho e renda e à capacitação de pessoal, em particular de desenvolvimento comunitário local e regional;

VI - manter em nível de educação superior:

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

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, cuja oferta na formação de professores para a educação básica, observada nos casos de carência e insuficiência, e para a educação profissional;

c) cursos de licenciatura e especialização visando a formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas de conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de especialização e aperfeiçoamento visando a formação de especialistas nos diferentes níveis de conhecimento;

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contemplem áreas de pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias, ciência e tecnologia em conexão ao processo de geração e inovação tecnológica;



§ 1º A teoria, como órgão de administração geral, poderá ser transferida em etapas para qualquer das áreas que integram o Instituto Federal, desde que prevista em seu estatuto e aprovada pelo Ministério da Educação.

Art. 12. Os Recursos serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução após processo de avaliação a comandada escolar do respectivo Instituto Federal, abrangendo-se o prazo de 1/3 (um terço) para a recondução do cargo docente, de 1/3 (um terço) para a recondução dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a recondução do cargo diretor.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor de áreas de docência pertencentes ao Quadro de Pessoal Área Permanente de qualquer dos campos que integram o Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetiva atuação em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam à, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

- I - possuir o título de doutor; ou
- II - estar postulando ao Cargos DFV do DV da Carrera do Magistério da Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou ao Cargos de Professor Associado da Carrera do Magistério Superior;

§ 2º O mandato de Diretor estrangeiro pelo decurso do prazo ou não deve praxia pelo aposentadoria voluntária ou compulsória, pela renúncia ou pela destituição ou exclusão do cargo.

§ 3º Os Pré-Fatores são nomeados pelo Diretor do Instituto Federal, nos termos de legislação aplicável à nomeação de cargos de direção.

Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Diretor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução após processo de avaliação a comandada do respectivo campus, abrangendo-se o prazo de 1/3 (um terço) para a recondução do cargo docente, de 1/3 (um terço) para a recondução dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a recondução do cargo diretor.

§ 1º O Diretor-Geral de área de docência de nível superior de qualquer dos campos de ensino superior do Instituto Federal de Educação, Técnico e Tecnológico, ou de qualquer dos campi de ensino superior do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que se enquadram em pelo menos um dos seguintes requisitos:

- I - possuir os seguintes requisitos para a candidatura ao cargo de Diretor do Instituto Federal;
- II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo de direção de posto na instituição; ou
- III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo de direção de posto na instituição de educação superior.

§ 2º O Ministério da Educação expedita normas complementares dispostas sobre o recrutamento, o currículo e a esfera regular dos cursos de que trata o inciso II do § 1º deste artigo.

CAPÍTULO III
DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transferida ou reorganizada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Diretor de área de docência exercendo esse cargo até o final de seu mandato em caráter pro tempore, com a possibilidade de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e implementação no Ministério da Educação do projeto de estrutura e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na constituição das instâncias normativas.

§ 1º O Diretor-Geral das instituições transferidas em campo de Instituto Federal exercendo esse cargo até o final de seu mandato em caráter pro tempore, o cargo de Diretor-Geral do respectivo campo.

§ 2º Nos casos em processo de implantação, os campos de Instituto Federal terão previsto em caráter pro tempore, por nomeação do Diretor do Instituto Federal, um ou mais postos, incluindo candidatos que estejam nos seguintes requisitos: § 1º do art. 12 desta Lei.

§ 3º O Diretor-Geral nomeado para o cargo de Diretor Permanente do Instituto Federal, ou o Diretor-Geral Pró-Intendente do Campus não poderá candidatar-se a um novo mandato, desde que já se encontre no exercício do segundo mandato, ou observância ao limite máximo de exercício permitido, que não de 2 (dois) mandatos consecutivos.

Art. 15. A criação de novos institutos federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão dos institutos e estruturas, levada em conta o modelo de Instituto Federal, observados ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação.

Art. 16. Ficam indenizadas para os Institutos Federais criados nos termos desta Lei todas as funções, ocupadas e vagas, pertencentes aos quadros de pessoal das respectivas instituições que os integram.

§ 1º Todos os servidores e funcionários serão mantidos em sua função atual, exceto aqueles que foram designados para admissão em postos de cada Instituto Federal para áreas e quadros de pessoal do sistema.

§ 2º A mudança de função de servidores entre diferentes campos de um mesmo Instituto Federal deverá observar o acervo da respectiva, nos termos do art. 59 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Art. 17. O acervo de cada um dos novos Institutos Federais será constituído:

- I - pelas vagas e direções que compõem o patrimônio de cada uma das instituições que o integram, os quais foram reconstruídos nos moldes, nos termos e condições, de novo ente;
- II - pelas vagas e direções que vier a adquirir;
- III - pelas vagas em legado que receber; e
- IV - por incorporações que consistir de serviços que ele realizar.

Parágrafo único. Os bens e direitos do Instituto Federal serão utilizados ou arrendados, exclusivamente para a consecução de seu objetivo, não podendo ser alienados a não ser nos casos e condições permitidos em lei.

Art. 18. Os Centros Federais de Educação Tecnológica Coftec, ligados ao Sistema CEFET/RJ e do Minas Gerais - CEFET/MG, são mantidos no reordenamento de que trata o art. 59 desta Lei, permanecendo como entidades autônomas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino regidas pelas normativas, especificadas no ato de criação, com ênfase em áreas de desenvolvimento e modalidades de ensino, caracterizando-se pela criação prevista em seu estatuto, na forma de legislação.

Art. 19. O art. 14, § 4º a 6º da Lei nº 11.760, de 15 de julho de 2008, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 14. Ficam criadas, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição e instituições federais de educação profissional e tecnológica:

“Art. 24. Ficam criadas, no âmbito do Ministério da Educação, para atuação e instituições federais de educação profissional e tecnológica, os seguintes cargos em comissão e os seguintes funções gratificadas:

- I - 36 (trinta e seis) cargos de direção - CD-1;
- II - 306 (trezentos e seis) cargos de direção - CD-2;
- III - 2.130 (dois mil cento e trinta e cinco) Funções Gratificadas - FG-2;

“Art. 24. Ficam criadas, no âmbito do Ministério da Educação, para redistribuição e instituições federais de ensino superior, nos termos do ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos:

“Art. 24. Ficam criadas, no âmbito do Ministério da Educação, nos termos do ato do Ministro de Estado da Educação, os seguintes cargos de direção - CD e Funções Gratificadas - FG:

Art. 26. Esta Lei entra em vigor no dia de sua publicação.

Brasília, 29 de dezembro de 2008; 189ª da Independência e 139ª da República.

LUIZ INACIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Fernando Rosendo Silva

ANEXO I

Entidades a que serão transferidos os Recursos em novos Institutos Federais

Instituição de Ensino Superior	Sede do Sistema
Instituto Federal de Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal de Amapá	Macapá
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte

Instituição Federal de Ensino Superior	Funções
Instituto Federal de Acre	Maceió
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal de Amapá	Macapá
Instituto Federal de Mato Grosso	Belo Horizonte
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal de São Paulo	Paulista
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal de Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal de Tocantins	Palmas

ANEXO II

Escuelas Técnicas Vinculadas que passam a integrar os Institutos Federais

Escola Técnica Vinculada	Instituto Federal
Escola Técnica Universitária - UFPA	Instituto Federal do Sudeste do Pará
Escola Técnica Nilo Peçanha - UFPA	Instituto Federal do Sudeste do Pará
Escola Técnica Augusto Ribeiro - UFPA	Instituto Federal Paraense
Escola Técnica UFPA	Instituto Federal do Sudeste do Pará
Escola Técnica UFPA	Instituto Federal do Sudeste do Pará
Escola Técnica Federal Prof. M. A. de Moraes - UFPA	Instituto Federal do Sudeste do Pará
Escola Técnica Federal Carlos	Instituto Federal Capangari

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais

Escola Técnica Vinculada	Universidade Federal
Escola Agronoma da Universidade Federal de Lavras - UFLA	Universidade Federal de Lavras
Escola de Engenharia da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Técnica de Artes da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Técnica de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola de Formação Especial em Saúde - UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Técnica de Saúde de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola de Gestão e Desenvolvimento de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola de Música de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola de Teatro e Dança de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Agrícola Vitor de Negreiros da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Técnica de Saúde de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Técnica de Saúde de Capangari - UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Agrícola Dona Argentina da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Agrícola de Fátima da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Agrícola de Itaipava da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Agrícola de Boa Vista da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Técnica de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Agrícola de Itaipava da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola de Engenharia de Saúde de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola de Música de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Agronômica Unificada da UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola Agrícola de Fátima Unificada de UFPA	Universidade Federal do Pará
Escola de Engenharia da Universidade Federal do Pará	Universidade Federal do Pará
Escola Técnica Unificada da Universidade Federal do Sudeste do Pará	Universidade Federal do Sudeste do Pará

ANEXO 2 :

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**Região Norte:**

Estado Federado	Instituto	Campus
Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre	Rio Branco
		Cruzeiro do Sul – em fase de implantação
		Sena Madureira – em fase de implantação
Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	Laranjal de Jarí – em fase de implantação
		Macapá – em fase de implantação
		Jarí – em fase de implantação
Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Manaus Centro
		Manaus – Distrito Industrial
		Manaus – Zona Leste
		Coari
		São Gabriel da Cachoeira
		Presidente Figueiredo – em fase de implantação
		Lábrea – em fase de implantação
		Maués – em fase de implantação
		Tabatinga – em fase de implantação
		Parintins – em fase de implantação
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	Belém
		Castanhal
		Altamira
		Marabá Industrial
		Tucuruí
		Marabá Rural
		Abaetetuba – em fase de implantação
		Conceição do Araguaia - em fase de implantação
		Bragança - em fase de implantação
		Itaituba – em fase de implantação
		Santarém - em fase de implantação
	Escolas técnicas vinculadas a universidades	Escola de Música da Universidade do Pará
		Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará
Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Rondônia	Porto Velho
		Colorado do Oeste
		Ariquemes
		Vilhena
		Ji-Paraná
Roraima	Instituto Federal de	Boa Vista

	Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	
		Novo Paraíso
		Amajari – em fase de implantação
	Escola Técnica vinculada a universidade	Escola Agrotécnica – UFRR

Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>.

Região Centro-Oeste:

Estado Federado	Instituto	Campus		
Distrito Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Brasília	Planaltina		
		Brasília – em processo de implantação		
		Gama – em fase de implantação		
		Samambaia – em fase de implantação		
Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	Taguatinga – em fase de implantação		
		Goiânia		
		Jataí		
		Inhumas		
		Uruaçu		
		Itambiara		
		Luzitânia – em fase de implantação		
		Formosa – em fase de implantação		
		Anápolis – em fase de implantação		
			Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	Iporama – em fase de implantação
Rio Verde				
Morrinhos				
Urutaí				
Ceres				
Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso			Cuiabá
				Bela Vista
		Cáceres		
		São Vicente		
		Barra dos Garças – em fase de implantação		
		Campo Novo do Parecis		
		Confresa – em fase de implantação		
		Juína – em fase de implantação		
		Pontes e Lacerda – em fase de implantação		
		Pontes e Lacerda – em fase de implantação		
Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul	Rondonópolis		
		Aquidauana – em fase de implantação		
		Campo Grande – em fase de implantação		
		Nova Adradina – em fase de implantação		
		Ponta Porá – em fase de implantação		
		Três Lagoas – em fase de implantação		
		Corumbá – em fase de implantação		

		Coxim – em fase de implantação
Tocantins	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins	Palmas
		Paraíso do Tocantins
		Araguatins
		Araguaína – em fase de implantação
		Gurupi – em fase de implantação
		Porto Nacional – em fase de implantação

Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>.

Região Nordeste:

Estado Federado	Instituto	Campus		
Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	Maceió		
		Satuba		
		Palmeira dos Índios		
		De Marechal Deodoro		
		Penedo – em fase de implantação		
		Piranhas – em fase de implantação		
		Arapiraca – em fase de implantação		
		Maragogi – em fase de implantação		
		Escolas Técnicas vinculadas a Universidades	Escola Técnica de Artes – UFAL	
		Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano	Guanambi
Catu				
Santa Inês				
Senhor do Bonfim				
Itapetinga				
Teixeira de Freitas				
Uruçuca				
Valença				
Bom Jesus da Lapa – em fase de implantação				
Jequié – em fase de implantação				
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia				Salvador
				Valença
				Barreiras
				Vitória da Conquisata
				Eunápolis
				Santo Amaro
				Simões Filho
				Porto Seguro
				Camaçari
				Feira de Santana – em fase de implantação
		Ipecê – em fase de implantação		
		Ilhéus – em fase de implantação		
		Jacobina – em fase de implantação		
		Paulo Afonso – em fase de implantação		
		Seabra – em fase de implantação		
Ceará	Instituto Federal de Educação, Ciência e	Fortaleza		

	Tecnologia do Ceará	
		Cedro
		Juazeiro do Norte
		Maracanaú
		Crato
		Iguatú
		Aracaú – em fase de implantação
		Canindé – em fase de implantação
		Crateús – em fase de implantação
		Limoeiro do Norte
		Quixandá
		Sobral
Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	Monte Castelo Branco
		Maracanã
		Codó
		Imperatriz
		Zé Doca
		Buriticupu
		Centro Histórico
		Açailândia
		Santa Inês
		Caxias – em fase de implantação
		Timon – em fase de implantação
		Barreirinhas – em fase de implantação
		São Raimundo das Mangabeiras
		Bacabal – em fase de implantação
		Bacabeira – em fase de implantação
		Itaqui-Bacamba – em fase de implantação
		Barra da Corda – em fase de implantação
		São João dos Prados – em fase de implantação
		Pinheiro – em fase de implantação
		Alcântara
	Escola Técnica Vinculada a Universidade	Colégio Universitário – UFMA
Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba	João Pessoa
		Sousa
		Cajazeiras
		Campina Grande
		Picuí – em fase de implantação
		Princesa Isabel – em fase de implantação
		Monteiro – em fase de implantação
		Patos – em fase de implantação
		Cabedelo – em fase de implantação
	Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – UFPB
		Escola Técnica de Saúde – UFPB
		Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras – UFCG
Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco	Recife
		Ipojuca
		Pesqueira
		Barreiros

		Vitória de Santo Antão
		Belo Jardim
		Garanhuns – em fase de implantação
		Caruaru – em fase de implantação
		Afogados da Ingazeira – em fase de implantação
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano	Petrolina Zona Rural
		Petrolina
		Floresta
		Salgueiro – em fase de implantação
		Ouricuri – em fase de implantação
	Escolas técnicas vinculadas a universidades	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas – UFRPE
Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	Teresina Central
		Teresina Sul
		Floriano
		Picos
		Parnaíba
		Piripiri
		Uruçui – em fase de implantação
		Corrente – em fase de implantação
		Paulistana – em fase de implantação
		São Raimundo Nonato – em fase de implantação
	Escolas técnicas vinculadas a universidades	Colégio Agrícola de Floriano – UFPI
		Colégio Agrícola Teresinha – UFPI
		Colégio Agrícola de Bom Jesus – UFPI
Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Central de Natal
		Zona Norte de Natal
		Mossoró
		Currais Novos
		Ipunguaçu
		João Câmara
		Macau
		Santa Cruz
		Caicó
		Pau dos Ferros
		Apodi
	Escolas técnicas vinculadas a universidades	Escola Agrícola de Jundiá - UFRN
Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	Aracaju
		Lagarto
		São Cristóvão
		Estância – em fase de implantação
		Nossa Senhora da Glória – em fase de implantação
		Itabaiana – em fase de implantação

Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>.

Região Sudeste:

Estado Federado	Instituto	Campus
Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Itapina
		Colatina
		Serra
		Alegre
		Cariacica
		Chachoeiro do Itapemirim
		Santa Teresa
		São Mateus
		Aracruz
		Ibatiba – em fase de implantação
		Linhares
		Nova Venécia
		Vila Velha – em fase de implantação
		Vitória
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas	Montes Claros
		Januária
		Salinas
		Pirapora – em fase de implantação
		Araçuaí – em fase de implantação
		Arinos – em fase de implantação
		Almenara – em fase de implantação
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas	Juiz de Fora
		Muruaé
		Rio Pomba
		Barbacena
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	Ouro Preto
		Congonhas
		São João Evangelista
		Governador Valadares
		Bambuí
		Formigas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul de Minas	Inconfidentes
		Machado
		Muzambinho
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro	Ituiutaba – em fase de implantação
		Paracatu – em fase de implantação

		Uberaba
		Uberlândia
	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET	Unidade de Ensino Descentralizada de Araxá
		De Divinópolis
		De Leopoldina
		De Nepomuceno
		De Timóteo
		De Contagem – em fase de implantação
		De Curvelo – em fase de implantação
		De Varginha
	Escolas técnicas vinculadas a universidades	Escola Técnica de Saúde – UFU
		Centro de Formação Especial em Saúde – UFTM
		Colégio Técnico do Centro Pedagógico da UFMG
		Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário – UFV
Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	Nilópolis
		Maracanã
		Paracambi
		Duque de Caxias
		Volta Redonda
		Realengo
		Pinheiral
		São Gonçalo
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	Campos
		Guarus
		Macaé
		Cabo Frio
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	CTA Ildefonso Bastos Borges – Bom Jesus do Itabapoana
		Itaperuna
	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	Unidade Descentralizada de Ensino de Nova Iguaçu
		De Maria da Graça
		De Angra dos Reis
		De Nova Friburgo
		De Petrópolis
		De Itaguaí – em fase de implantação
	Escolas técnicas vinculadas a universidades	Colégio Técnico – UFRRJ
São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	São Paulo
		Cubatão
		Sertãozinho
		Guarulhos
		Caraguatatuba

		São João da Boa Vista
		Salto
		Bragança Paulista
		São Roque
		Barretos – em processo de implantação
		Suzano – em processo de implantação
		Campinas – em processo de implantação
		Catanduvas – em processo de implantação
		Avaré – em processo de implantação
		Araraquara – em processo de implantação
		Itapetininga – em processo de implantação
		Birigui – em processo de implantação
		Votupotanga – em processo de implantação
		Registro – em processo de implantação
		Presidente Epitácio – em processo de implantação
		Piracicaba – em processo de implantação
		Campos do Jordão
		Campos do São Carlos

Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>.

Região Sul:

Paraná	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	Curitiba
		Londrina – em processo de implantação
		Foz do Iguaçu
		Jacarezinho – em processo de implantação
		Paranaguá
		Paranavaí – em processo de implantação
		Telêmaco Borba – em processo de implantação
		Umuarama – em processo de implantação
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR	Curitiba
		Pato Branco
		Dois Vizinhos
		Medianeira
		Apucarana
		Londrina
		Francisco Beltrão
		Toledo
		Campo Mourão
		Cornélio Procópio
		Ponta Grossa
Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	Concórdia
		Rio do Sul
		Sombrio
		Camboriú
		Araquari
		Videira – em processo de implantação
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	Florianópolis
		São José

		Continente
		Jaraguá do Sul
		Joinville
		Chapecó
		Araranguá
		Canoinhas – em processo de implantação
		Criciúma – em processo de implantação
		Gaspar – em processo de implantação
		Itajaí – em processo de implantação
		Lages – em processo de implantação
		São Miguel do Oeste – em processo de implantação
Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	Pelotas
		Sapucaia do Sul
		Charqueadas
		Passo Fundo
		Venâncio Aires
		Camaquã
		Bagé
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	Alegrete
		Júlio de Castilhos
		Panambi
		Santa Rosa
		São Borja – em processo de implantação
		Santo Augusto
		São Vicente do Sul
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
		Canoas
		Caxias do Sul – em processo de implantação
		Osório – em processo de implantação
		Erechim – em processo de implantação
		Porto Alegre
		Rio Grande
		Porto Alegre (Restinga) – em processo de implantação
		Sertão
	Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades	Colégio Técnico Frederico Westphalen – UFSM
		Colégio Politécnico de Santa Maria – UFSM
		Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – UFPEL
		Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM

Fonte: Portal do Mec < <http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

Confeccionado por mim a partir dos dados publicados na página acima.

ANEXO 3 :

Instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Região	Estado	Instituição	Campi	Campi em fase de implantação
NORTE	Acre	1 instituto	3	2
	Amapá	1 instituto		3
	Amazonas	1 instituto	10	5
	Pará	1 instituto	11	5
		2 Escola Técnica*		
	Rondônia	1 instituto	5	
	Roraima	1 instituto	3	1
1 Escola Técnica*				
Totais		6 institutos 2 Escola Técnica*	32	16

Região	Estado	Instituição	Campi	Campi em fase de implantação
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	1 instituto	5	4
	Goiás	2 institutos	13	4
	Mato Grosso	1 instituto	11	5
	Mato Grosso do Sul	1 instituto	7	7
	Tocantins	1 instituto	6	3
Totais		6 institutos	42	23

Região	Estado	Instituição	Campi	Campi em fase de implantação
NORDESTE	Alagoas	1 instituto	8	4
		1 Escola Técnica*		
	Bahia	2 institutos	25	8
	Ceará	1 instituto	12	3
	Maranhão	1 instituto	20	9
		1 Escola Técnica*		
	Paraíba	1 instituto	9	5
		3 Escola Técnica*		
	Pernambuco	2 institutos	14	5
		1 Escola Técnica*		
	Piauí	1 instituto	10	4
		3 Escolas Técnicas*		
	Rio Grande do Norte	1 instituto	11	
1 Escola Técnica*				

	Sergipe	1 instituto	6	3
Totais		11 institutos	115	41
		10 Escolas Técnicas*		

Região	Estado	Instituição	Campi	Campi em fase de implantação
SUDESTE	Espírito Santo	1 instituto	14	2
	Minas Gerais	5 institutos	24	6
		1 CEFET	8 UNED	3
		4 Escolas Técnicas*		
	Rio de Janeiro	3 institutos	14	
		1 CEFET	6 UNED	1
		1 Escola Técnica*		
	São Paulo	1 instituto	23	12
Totais		10 institutos	75	20
		2 CEFETs	14 UNED	4
		5 Escolas Técnicas*		

Região	Estado	Instituição	Campi	Campi em fase de implantação
SUL	Paraná	1 instituto	8	5
		1 Universidade Tecnológica	11	
	Rio Grande do Sul	3 institutos	23	5
		4 Escolas Técnicas*		
	Santa Catarina	2 institutos	19	7
Totais		6 institutos	50	17
		4 Escolas Técnicas*		
		1 Universidade Tecnológica		

* Escolas Técnicas vinculadas a Universidades
 Quadro criado a partir do QUADRO 1, dados disponíveis em <
<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

ANEXO 4 :

Instituições Vinculadas à SETEC

Instituição		Centro-Oeste	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Totais
Instituto	Institutos	6	6	11	10	6	39
	Campi	32	42	115	75	50	314
	Em fase de implantação	16	23	41	20	17	117
CEFET	Centro	-	-	-	2	-	2
	Unidade Descentralizada	-	-	-	14	-	14
	Em fase de implantação	-	-	-	4	-	4
Escolas Técnicas vinculadas a Universidades		-	2	10	5	4	21
Universidade Tecnológica		-	-	-	-	1	1
Campi						11	11

Fonte: < <http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

		Venécia																				
ES	Instituto Federal do Espírito Santo	UNED Aracruz	Aracruz	Não oferece PROEJA								0	0							0		
ES	Instituto Federal do Espírito Santo	UNED Linhares	Linhares	Técnico em Administração								40	40	sim						0		
ES	Instituto Federal do Espírito Santo	UNED Serra	Serra	Técnico em automação industrial	7	7	4	2				0	216							0		
ES	Instituto Federal do Espírito Santo	UNED Serra	Serra	Técnico em Informática	7	7	3	6				0	240							0		
ES	Instituto Federal do Espírito Santo		Vila Velha (em implantação)	Técnico em Enfermagem																0		
GO	Instituto Federal de Goiás	UNED Inhumas	Inhumas	Técnico em manutenção e suporte em informática							6	0	110	170						0		
GO	Instituto Federal de Goiás	UNED Itumbiara	Itumbiara	Não oferece PROEJA									0	0						0		
GO	Instituto Federal de Goiás	UNED Uruaçu	Uruaçu	Técnico em manutenção e suporte em informática							3	3	0	0	130	190			1	5	15	
GO	Instituto Federal de Goiás	CEFET Goiás	Goiânia	Técnico em Serviços de alimentação	3	3	3	3				0	120						1	6	16	
GO	Instituto Federal de Goiás	CEFET Goiás	Goiânia	Técnico em Refrigeração e climatização									30	30	sim					0		
GO	Instituto Federal de Goiás	CEFET Goiás	Goiânia	Técnico em Cozinha									210	210	sim					0		
GO	Instituto Federal de Goiás	UNED Jataí	Jataí	Técnico em edificações	4	4	4	4				0	80	240					7	1	2	40
GO	Instituto Federal de Goiás		Formosa	Técnico em manutenção e suporte em informática									60	60						0		
GO	Instituto Federal de Goiás		Anápolis	Técnico em Transporte Rodoviário									60	60						0		
GO	Instituto Federal de Goiás		Luziânia	Técnico em edificações									60	60						0		
GO	Instituto Federal Goiano	UNED Morrinhos	Morrinhos	Técnico em Agroindústria		4	4	4					0	132					2	2	43	
GO	Instituto Federal Goiano	CEFET Rio Verde	Rio Verde	A critério do aluno	8	8	8	8				0	240							2		
GO	Instituto Federal Goiano	CEFET Rio Verde	Rio Verde	Técnico em Administração							8	0	80	160						0		
GO	Instituto Federal Goiano	CEFET Rio Verde	Rio Verde	Técnico em Alimentos							3	5	30	65						0		
GO	Instituto Federal Goiano	CEFET Rio Verde	Rio Verde	Técnico em Agropecuária									40	40	sim					0		
GO	Instituto Federal Goiano	CEFET Urutaí	Urutaí	Técnico em Informática		3	3	3				0	30	120						7	7	
GO	Instituto Federal Goiano	CEFET Urutaí	Urutaí	Técnico em Alimentos									30	30						0		
GO	Instituto Federal Goiano	EAF Ceres	Ceres	Técnico em Administração							3	5	35	70						0		
GO	Instituto Federal Goiano	EAF Ceres	Ceres	Técnico em Agroindústria	3	5							0	35					1	0	10	
GO	Instituto Federal Goiano	EAF Ceres	Ceres	Técnico em manutenção e suporte em informática									3	5	35	70				0		

				saúde																		
MG	Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais		Muriae	Técnico em Vestuário									35	35							0	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	CEFET Ouro Preto	Ouro Preto	Técnico em Joalheria e Gemologia			2	2					24	72							0	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	CEFET Ouro Preto	Ouro Preto	Técnico em manutenção e suporte em informática									25	25	sim						0	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	EAF São João Evangelista	São João Evangelista	Técnico em Manutenção de Computadores	3	0							0	30					4		4	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	EAF São João Evangelista	São João Evangelista	Técnico em Vestuário					3	0			0	30							0	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	CEFET Bambuí	Bambuí	Técnico em gestão comercial	6	6	0	0					0	120					2	9	29	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	CEFET Bambuí	Bambuí	Técnico em mecânica agrícola	1	6							0	16							0	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	CEFET Bambuí	Bambuí	Técnico em mecânica Automotiva	1	6							0	16							0	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	CEFET Bambuí	Bambuí	Técnico em açúcar e álcool									30	30	sim						0	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	CEFET Bambuí	Bambuí	Técnico em comércio									70	70	sim						0	
MG	Instituto Federal de Minas Gerais	UNED Congonhas	Congonhas	Não oferece PROEJA									0	0							0	
MG	Instituto Federal Sul de Minas Gerais	EAF Inconfidentes	Inconfidentes	Técnico em Administração	4	4	4	4	4				80	260					2	1	5	40
MG	Instituto Federal Sul de Minas Gerais	EAF Machado	Machado	Técnico em Alimentos			4	0					0	40							0	
MG	Instituto Federal Sul de Minas Gerais	EAF Machado	Machado	Técnico em Informática	8	0			8				80	168							0	
MG	Instituto Federal Sul de Minas Gerais	EAF Muzambinho	Muzambinho	Técnico em Alimentos			8	8	0	0			150	310					6	0	60	
MG	Instituto Federal Sul de Minas Gerais	EAF Muzambinho	Muzambinho	Técnico em edificações			8	0					150	230							0	
MG	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	CEFET Uberaba	Uberaba	Técnico em Agroindústria	5	6	2	0	7				30	167					1		13	
MG	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	CEFET Uberaba	Uberaba	Técnico em Contabilidade									30	30	sim						0	
MG	Instituto Federal do Triângulo Mineiro	EAF Uberlândia	Uberlândia	Não oferece PROEJA Técnico									0	0							0	
MG	Centro Federal de Educação Tecnológica	Belo Horizonte	Belo Horizonte	Técnico em edificações	3	3	3	3	3				36	177							0	
MG	Centro Federal de Educação Tecnológica	Belo Horizonte	Belo Horizonte	Técnico em Mecânica	3	3	3	5	5	6			36	142							0	
MG	Centro Federal de Educação Tecnológica	UNED Araxá	Araxá	Técnico em edificações	4	3	0	0					0	70							0	
MG	Centro Federal de Educação Tecnológica	UNED Leopoldina	1										0	0							0	
MG	Centro Federal de Educação	UNED Divinópolis	Divinópolis	Técnico em Planejamento	3	2							0	32							0	

	Tecnológica	olis		Gestão e Tecnologia da Informação															
MG	Centro Federal de Educação Tecnológica	UNED Nepomuceno	Nepomuceno	Não oferece PROEJA								0	0						0
MG	Centro Federal de Educação Tecnológica	UNED Timóteo	Timóteo	Técnico em edificações		4	3					0	75						0
MG	Centro Federal de Educação Tecnológica	UNED Varginha	Varginha	Técnico em edificações		4	3					0	79						0
MG	Escola Técnica de Saúde – UFU	ETV Uberlândia	Uberlândia	Não oferece PROEJA								0	0						0
MG	Centro de Formação em Saúde – UFTM	CEFORS		Técnico em Farmácia		4	4					0	80						0
MG	Centro de Ensino Desenvolvimento Agrário – UFV	ETV Florestal	Florestal	Técnico em Agropecuária		5	5					25	125		2	1			33
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	CEFET Mato Grosso	Cuiabá	Técnico em edificações		6	3	8				60	230						0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	CEFET Mato Grosso	Cuiabá	Técnico em Eletrotécnica		6	3	6				60	210						0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	CEFET Mato Grosso	Cuiabá	Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado		6	3	6				60	210						0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	CEFET Cuiabá	São Vicente	Técnico em Agropecuária		7	7	3				35	210						0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	UNED Bela Vista	Bela Vista	Não oferece PROEJA								0	0						0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	UNED Campo Novo do Parecis	Campo Novo do Parecis	Técnico em Comércio								35	35	sim					0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	UNED Juína	Juína	Não oferece PROEJA								0	0						0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	UNED Pontes e Lacerda	Pontes e Lacerda	Técnico em edificações				6				60	125						0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	EAF Cáceres	Cáceres	Técnico em Informática e sistema de informação		3	4	4				25	140		7				7
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	EAF Cáceres	Cáceres	Técnico em Agroindústria				4				74	114						0
MT	Instituto Federal do Mato Grosso	EAF Cáceres	Cáceres	Técnico em Aquicultura								40	40						0
PA	Instituto Federal do Pará	CEFET Pará	Belém	Técnico em Mecânica		3	3					0	70						0
PA	Instituto Federal do Pará	CEFET Pará	Belém	Técnico em edificações		3	3					0	65						0
PA	Instituto Federal do Pará	CEFET Pará	Belém	Técnico em Eletrotécnica		3	3					0	65						0
PA	Instituto Federal do Pará	CEFET Pará	Belém	Técnico em Informática		3	3					0	70						0
PA	Instituto Federal do Pará	EAF Castanhal	Castanhal	Técnico em Agropecuária		4		4				40	120		3				32
PA	Instituto Federal do Pará	ETV Belém/Umarizal	Belém/Umarizal	Não oferece PROEJA								0	0						0
PA	Instituto Federal do Pará	ETV/Belém/Cremação	Belém/Cremação	Não oferece PROEJA								0	0						0
PA	Instituto Federal do Pará	UNED Altamira	Altamira	Não oferece PROEJA								0	0						0

	de Pernambuco	PE-Recife		Refrigeração e Ar Condicionado	5	6	6	0					0					
PE	Instituto Federal de Pernambuco	EAF de Barreiros	Barreiros	Técnico em Beneficiamento de Produtos de Origem Vegetal		4	0					0	40					0
PE	Instituto Federal de Pernambuco	EAF de Barreiros	Barreiros	Técnico em Beneficiamento de Produtos de Agroindustrial			4	0				0	40				1	16
PE	Instituto Federal de Pernambuco	EAF de Barreiros	Barreiros	Técnico em Programação de computador				4	0		70	110						0
PE	Instituto Federal de Pernambuco	UNED Ipojuca	Ipojuca	Não oferece PROEJA								0	0					0
PE	Instituto Federal de Pernambuco	EAF de Belo Jardim	Belo Jardim	Técnico em Operação básica de computador com ênfase em linguagem HTML	6	3	5	0	0		0	140		2	1	9		30
PE	Instituto Federal de Pernambuco	EAF V. S. Antão	Vitória de Santo Antão	Técnico em Agricultura familiar				3	0		70	100				2	6	26
PE	Instituto Federal de Pernambuco	UNED Pesqueira	Pesqueira	Técnico em Eletrotécnica	3	3	3	3	6		36	178						0
PE	Colégio Agrícola Dom Agostinho Ilkas – UFRPE	ETV S. L. da Mata	S. L. Da mata	Não oferece PROEJA								0	0					0
PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	CEFET Petrolina	Petrolina	Técnico em Agroindústria	3	0					0	30						0
PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	CEFET Petrolina	Petrolina	Técnico em edificações	3	0	3				0	60						0
PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	CEFET Petrolina	Petrolina	Técnico em Informática			2				30	50						0
PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	UNED Petrolina	Petrolina	Técnico em Eletrotécnica	3	0	3				30	90						0
PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano	UNED Floresta	Floresta	Técnico em Informática							30	30	sim					0
PI	Instituto Federal do Piauí	CEFET Piauí	Teresina-Central	Técnico em edificações	4	0	4				0	80						0
PI	Instituto Federal do Piauí	CEFET Piauí	Teresina-Central	Técnico em Comércio				8			40	120	sim					0
PI	Instituto Federal do Piauí	CEFET Piauí	Teresina-Central	Técnico em Refrigeração							40	40	sim					0
PI	Instituto Federal do Piauí	CEFET Piauí	Teresina-Central	Técnico em Segurança do Trabalho							40	40	sim					0
PI	Instituto Federal do Piauí	CEFET Piauí	Teresina-Central	Técnico em manutenção e Suporte de Microcomputadores				4	6		0	46						0
PI	Instituto Federal do Piauí	CEFET Piauí	Teresina Zona Sul	Técnico em Cozinha		4	3		2		30	102						0
PI	Instituto Federal do Piauí	UNED Floriano	Floriano	Técnico em Eletromecânica	4	0					40	80						0
PI	Instituto Federal do Piauí	UNED Floriano	Floriano	Técnico em Informática			4				0	40						0
PI	Instituto Federal do Piauí	UNED Parnaíba	Parnaíba	Técnico em Informática	4	0	4				40	120						0
PI	Instituto Federal do Piauí	UNED Parnaíba	Parnaíba	Técnico em manutenção e Suporte de Microcomputadores				4	2			42						0

		Mourão																
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus de Dois Vizinhos	Dois Vizinhos	Não oferece PROEJA									0	0				0
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus de Medianeira	Medianeira	Técnico em saúde e segurança do trabalho					6	0			0	60				0
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus de Pato Branco	Pato Branco	Não oferece PROEJA									0	0				0
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus de Ponta Grossa	Ponta Grossa	Técnico em Eletroeletrônica					4	2			4	2	44			110
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus de Cornélio Procópio	Cornélio Procópio	Não oferece PROEJA									0	0				0
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus Apucarana	Apucarana	Não oferece PROEJA									0	0				0
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus F. Beltrão	F. Beltrão	Não oferece PROEJA									0	0				0
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus Toledo	Toledo	Não oferece PROEJA									0	0				0
PR	Universidade Tecnológica do Paraná	Campus Londrina	Londrina	Técnico em controle Ambiental					6	3			0	0	60			150
RJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	CEFET Química de Nilópolis	Nilópolis	Técnico em manutenção e suporte em informática	4	6	6	6	0	0	4	4	70	298			1	15
RJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	UNED Paracambi	Paracambi	Não oferece PROEJA									0	0				0
RJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	UNED Duque Caxias	Duque de Caxias	Técnico em manutenção e suporte em informática					7	2	7		2	8	2	64		336
RJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	UNED Volta Redonda	Volta Redonda	Não oferece PROEJA									0	0				0
RJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	UNED Realengo	Realengo	Não oferece PROEJA									0	0				0
RJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	UNED São Gonçalo	São Gonçalo	Não oferece PROEJA									0	0				0
RJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	UNED Rio de Janeiro	Maracanã	Técnico em manutenção e suporte em informática	7	6	6	6	0	0	4	4	64	322			3	65
RJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro	ETV Pinheiral	Nilo Peçanha-Pinheiral	Técnico em Agroindústria					3	0			30	60				0
RJ	Colégio Técnico da UFRJ	Colégio Técnico da UFRJ	Colégio Técnico da UFRJ	Não oferece PROEJA									0	0				0
RJ	Instituto Federal Fluminense	UNED Cabo Frio	Cabo Frio	Não oferece PROEJA									0	0				0
RJ	Instituto Federal Fluminense	UNED Guarús	Guarús	Técnico em Meio Ambiente					4	4			40	120				0
RJ	Instituto Federal Fluminense	UNED Guarús	Guarús	Técnico em Eletrônica	3	3	3	3	5	5	5		35	140				0
RJ	Instituto Federal Fluminense	UNED Macaé	Macaé	Técnico em Hotelaria	3	4	3	5	5	5			0	110				0
RJ	Instituto Federal Fluminense	UNED Macaé	Macaé	Qualificação em Calderaria	3	4	3	7	5	0	5	0	40	220				0

RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	CEFET Bento Gonçalves	Bento Gonçalves	Técnico em Comércio e Serviço	3	5				0	35					27
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	CEFET Bento Gonçalves	Bento Gonçalves	Técnico em Comércio	3	5	4			35	110			2	3	63
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	CEFET Bento Gonçalves	Bento Gonçalves (Pólo Veranópolis)	Técnico em Contabilidade						50	50	sim				
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	EAF Sertão	Sertão	Técnico em Agroindústria	3	0				0	30			1		14
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	EAF Sertão	Sertão	Técnico em Informática	3	0				0	30			5		5
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	ETV Rio Grande (CTI Mário Alquati)	Rio Grande	Por opção do aluno: Eletrotécnica, Refrigeração e Climatização, Geoprocessamento ou Automação Industrial.						60	60					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Biblioteconomia	2	3	2				7					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Contabilidade	3	4	1				8					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Gestão	2	3	3				8					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Meio Ambiente	3	4					7					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Química	3	4				60	67					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Redes de Computadores	4	3	3				10					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Secretariado	2	4	3				9					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Segurança do Trabalho	4	7	4				15					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Sistemas de Informação	3	3	2				8					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Transações Imobiliárias	2	3					5					0
RS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Biotecnologia	2	2					4					0

				es																
SC	Instituto Federal Catarinense	EAF de Sombrio	Sombrio	Técnico em Operação de microcomputadores	3	0						0						3		3
SC	Instituto Federal Catarinense	ETV de Camboriú	Camboriú	Qualificação em informática	2	2	0	0				0								0
SC	Instituto Federal Catarinense	ETV de Camboriú	Camboriú	Qualificação em Agroindústria	2	2	2	0	0	0		20								0
SC	Instituto Federal Catarinense	ETV de Camboriú	Camboriú	Qualificação em Turismo e Hospitalidade						2		0		20						0
SC	Instituto Federal Catarinense	ETV de Araquari	Araquari	Técnico em Manutenção de Equipamento de informática	3	5						0								0
SC	Instituto Federal Catarinense	ETV de Araquari	Araquari	Técnico em Pesca			2	5				0								0
SC	Instituto Federal Catarinense	ETV de Araquari	Araquari	Técnico em Agropecuária						5		0								0
SE	Instituto Federal de Sergipe	CEFET Sergipe	Aracaju	Técnico em Desenho e Construção civil	4	3	0	0		6		0		60				1		1
SE	Instituto Federal de Sergipe	CEFET Sergipe	Aracaju	Técnico em instalações elétricas	4	3	0	0				0						4		4
SE	Instituto Federal de Sergipe	CEFET Sergipe	Aracaju	Técnico em Serviços Hoteleiros	4	3	0	0				35						6		6
SE	Instituto Federal de Sergipe	CEFET Sergipe	Aracaju	Técnico em Pesca						3		5		30						0
SE	Instituto Federal de Sergipe	CEFET Sergipe	Aracaju	Técnico em hospedagem						3		5		0						0
SE	Instituto Federal de Sergipe	UNED Lagarto	Lagarto	Técnico em Mecânica	2	3	0	0				0						7		7
SE	Instituto Federal de Sergipe	UNED Lagarto	Lagarto	Técnico em Desenho e Construção civil							3		5	35						0
SE	Instituto Federal de Sergipe	UNED Lagarto	Lagarto	Técnico em instalações elétricas								0								0
SE	Instituto Federal de Sergipe	EAF de São Cristóvão	São Cristóvão	Técnico em Informática	4	4	9	0	0	0		45								0
SE	Instituto Federal de Sergipe	EAF de São Cristóvão	São Cristóvão	Técnico em Agropecuária						3		0		0						0
SP	Instituto Federal de São Paulo	CEFET São Paulo	São Paulo	Técnico em Preparo e Operação de Máquinas	4	4	0	0				0						1		19
SP	Instituto Federal de São Paulo	CEFET São Paulo	São Paulo	Técnico em Qualidade						4		4		40						0
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Cubatão	Cubatão	Técnico em Desenvolvedor de Página de internet	4	4	0	0				0						1		15
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Cubatão	Cubatão	Técnico em Informática Básica						4		4		0						0
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Cubatão	Cubatão	Qualificação em Informática Básica										40						40
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Sertãozinho	Sertãozinho	Técnico em Mecânica	4	4	4	4	0	0	0	40						1		10

sim

SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Sertãozinho	Sertãozinho	Técnico em automação industrial	4	4	0	0	0	80	8					8
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Sertãozinho	Sertãozinho	Técnico em Gestão em empresarial		4	4	0	0	80						0
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Sertãozinho	Sertãozinho	Técnico em Administração					40	40	sim					
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Sertãozinho	Sertãozinho	Técnico em Fabricação Mecânica					40	40	sim					
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Sertãozinho	Sertãozinho	Técnico em Comércio					40	40	sim					
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Bragança Paulista	Bragança Paulista	Não oferece PROEJA					0	0						0
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Caraguatuba	Caraguatuba	Não oferece PROEJA					0	0						0
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Guarulhos	Guarulhos	Não oferece PROEJA					0	0						0
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED Salto	Salto	Não oferece PROEJA					0	0						0
SP	Instituto Federal de São Paulo	UNED São João da Boa Vista	São João da Boa Vista	Não oferece PROEJA					0	0						0
TO	Instituto Federal do Tocantins	EAF de Araguatins	Araguatins	Técnico em Agroindústria	2	5		3	0	55						0
TO	Instituto Federal do Tocantins	EAF de Araguatins	Araguatins	Técnico em Informática	7	3	0	5		105						0
TO	Instituto Federal do Tocantins	ETF de Palmas	Palmas	Técnico em Operação e manutenção de microcomputadores	3	3	3	0	0	94				1	3	20
TO	Instituto Federal do Tocantins	ETF de Palmas	Palmas	Técnico em Leitura de projetos de edificação	3	3	3	0	0	71				1	3	16
TO	Instituto Federal do Tocantins	ETF de Palmas	Palmas	Técnico em Atendimento ao Público	3	3	3	0	0	94				1	9	25
TO	Instituto Federal do Tocantins	UNED Paraíso do Tocantins	Paraíso do Tocantins	Técnico com Qualificação em Agricultura familiar			3	0		30						0
TO	Instituto Federal do Tocantins	UNED Paraíso do Tocantins	Paraíso do Tocantins	Técnico com Qualificação em Operador de Microcomputadores				3	5	40						75
					3	4	5	5								
					0	9	2	4								
					8	9	2	6								
Totais					2	8	3	5	9887	28655	70	5	2	4	2	1543

Total de campi que oferecem PROEJA 149

Campi que informaram dados do PROEJA 138

Quantos ainda não informaram 11

Vagas de cursos novos	3276
-----------------------	-------------

**Fonte: próprias escolas em resposta
à solicitação por Ofício da SETEC.**

última
atualiza
ção

19/01/10

ANEXO 6 :

Distribuição do PROEJA nas instituições públicas federais no Rio Grande do Sul

REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – vagas oferecidas no âmbito do PROEJA (formação profissional integrada ao Ensino Médio)																
Instituição	Antiga denominação	Campus	Curso	VAGAS OFERECIDAS						curso novo	CONCLUINTE					
				2006	2007	2008	2009	Prev. 2010	Total		2006	2007	2008	2009	Total	
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	CEFET Bento Gonçalves	Bento Gonçalves	Técnico em Assistente de Comércio	35				0	35	Sim	29				29	
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	CEFET Bento Gonçalves	Bento Gonçalves	Técnico em Comércio e Serviço		35			0	35			27				27
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	CEFET Bento Gonçalves	Bento Gonçalves	Técnico em Comércio			35	40	35	110				24	39		63
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	CEFET Bento Gonçalves	Bento Gonçalves (Pólo Veranópolis)	Técnico em Contabilidade					50	50							
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	EAF Sertão	Sertão	Técnico em Agroindústria	30				0	30			14				14
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	EAF Sertão	Sertão	Técnico em Informática	30				0	30			5				5
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	ETV Rio Grande (CTI Mário Alquati)	Rio Grande	Por opção do aluno: Eletrotécnica, Refrigeração e Climatização, Geoprocessamento ou Automação Industrial.					60	60							0
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Biblioteconomia		2	3	2		7							0
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Contabilidade		3	4	1		8							0
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Gestão		2	3	3		8							0
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Meio Ambiente		3	4			7						0	
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Química		3	4			60	67					0	
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Escola Técnica da UFRGS	Porto Alegre	Técnico em Redes de Computadores		4	3	3		10						0	

Instituto Federal Sul Riograndense	UNED Passo Fundo	Passo Fundo	Técnico em Construção civil					30	30	sim						0
Instituto Federal Sul Riograndense	UNED Sapucaia do Sul	Sapucaia do Sul	Técnico em processos Administrativos		35	40	40	40	155							0
Instituto Federal Sul Riograndense	CEFET Pelotas	Pelotas	Técnico em Montagem e manutenção de Microcomputadores		18	20	20	20	78			2				2
Instituto Federal Sul Riograndense	CEFET Pelotas	Pelotas	Técnico em Conservação e restauro					20	20	sim						0
Instituto Federal Sul Riograndense		Camaquá	Técnico em Comércio					32	32	sim						0
Colégio Técnico Frederico Westphalen – UFSM	Colégio Técnico Frederico Westphalen – UFSM	Colégio Técnico Frederico Westphalen – UFSM	Técnico em Agroecologia		25		30	35	90					17	17	
Colégio Politécnico de Santa Maria – UFSM	ETV Santa Maria	Santa Maria	Técnico em Administração		8	10		0	18							0
Colégio Politécnico de Santa Maria – UFSM	ETV Santa Maria	Santa Maria	Técnico em Agropecuária		8	10		0	18							0
Colégio Politécnico de Santa Maria – UFSM	ETV Santa Maria	Santa Maria	Técnico em Agroindústria		5	5		0	10							0
Colégio Politécnico de Santa Maria – UFSM	ETV Santa Maria	Santa Maria	Técnico em Geomática		2	3		0	5							0
Colégio Politécnico de Santa Maria – UFSM	ETV Santa Maria	Santa Maria	Técnico em Informática		8	10		0	18							0
Colégio Politécnico de Santa Maria – UFSM	ETV Santa Maria	Santa Maria	Técnico em Jardinagem		4	4		0	8							0
Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM	ETV Santa Maria	Santa Maria	Técnico em Eletromecânica		32		32	0	64							0
Colégio Técnico Industrial de Santa Maria – UFSM	ETV Santa Maria	Santa Maria	Técnico em Agroecologia					32	32	sim						0
Colégio Técnico Visconde da Graça – UFPEL	ETV de Pelotas	Pelotas	Técnico em Modelagem e Costura		30			0	30							0
Colégio Técnico Visconde da Graça – UFPEL	ETV de Pelotas	Pelotas	Técnico em Agroindústria			30		0	30							0

ANEXO 7:

NÚMEROS SORTEADOS

Sapucaia do Sul, 04 de dezembro de 2006.

Processo de Ingresso – sorteio de vagas

- credenciamento
- sorteio

Técnicos em Processos Administrativos
Datas de matrícula

Número de cada candidato sorteado:

92, 192, 37, 175, 128, 118, 102, 61, 125, 30,
187, 47, 141, 84, 134, 91, 48, 87, 104, 5,
143, 35, 186, 182, 123, 132, 195, 117,
4, 74, 106, 145, 180, 171, 96.

Candidatos sorteados para a vaga de suplente:

83, 22, 159, 38, 80, 167, 161, 124, 19, 155,
114, 67, 170, 45, 27, 183, 149, 190, 173,
98, 51, 122, 108, 112, 147, 113, 85,
43, 169, 97, 31, 160, 86, 185, 78.

Anexo 8 :

Entrevista realizada com a estudante Edi Julieta.

Interlocutor	Transcrição do Diálogo	Tempo de gravação
André	Então, hã, em relação ao mercado de trabalho. Hã, quando, porque, de quem recebeu, tu recebeu esse hã, esse incentivo pra entra no mercado de trabalho... antes da escola, hã, antes dess, antes de tu entrares aqui. Tu trabalhavas, né?	05:56
Edi Julieta	Sim	
André	O que tu fazia e...	
Edi Julieta	Eu era operária, sempre fui operária... de fato.	
André	Ahã...	
Edi Julieta	Na realidade eu entrei, só queria ressaltar isso assim ó, eu entrei no curso pra termina o segundo grau. Essa era a minha idéia, não tenho vergonha nenhuma de dizer isso. Era termina o meu segundo grau, era termina com o curso técnico ainda, melhor ainda né? E me forma e aí sabia que eu ia conseguir alguma coisa melhor. Só que daí, o tempo vai passando, o curso vai se desencadeando várias raízes vão se, vão sendo... tu vai amadurecendo, a tua mente vai abrindo, tu vai achando pequena as idéias que tinha, sabe, tu vai querendo mais, isso já não te satisfaz mais, eu já nem penso mais nisso. Hoje o meu ideal, meu foco e eu vou conseguir, eu vou curso pedagogia, o curso de pedagogia, quero seguir, e de repente eu quero me especializar nessa area de proeja, to, sim, essa vontade ta crescendo cada dia mais, sabe? É isso...	06:23
André	É bom ouvi, sabe? A gente, a gente entra num curso com uma expectativa e de repente, essa expectativa modifica pra melhor, né?	
Edi Julieta	mas teve fases, em que eu, no ano passado, no que eu cheguei em casa e eu dizia pro meu esposo: ai eu não vo, a gente é muito parceiro, muito amigo, sabe? Eu disse "eu não vo mais, não dá, não to conseguindo, não, não, não dá, infelizmente não da... porque eu não posso desisti? Um monte desistiu... também... Ele dizia: não... teve uma vez que ele disse: Se tu desisti eu vo te amarra e vo chega la e vo te atira pra dentro do portão... com essas palavras. E eu ai... E olha que interessante ele é extremamente inteligente, assim, sabe? Não digo inteligente, ele é uma pessoa que ele tem mais facilidade de pega as coisa assim, ai tenho uma grande dificuldade em números, sabe ele não, ele tem uma facilidade assim aquilo é..., é fácil pra ele, e pra mim já não, eu tenho facilidade com letras... sabe? Eu gosto assim	07:32

	de, de vê tudo bem escrito, bem formado, bem formatado... E... o que aconteceu, acabo um incentivando o outro porque hoje de fez... o, o, a prova aqui pro CEFET, pro técnico em termoplástico e passo...	
André	Que bacana...	
Edi Julieta	E agora os dois estudam aqui. Eu achei isso assim... E aí isso foi uma coisa que marco muito que eu tentei até nem toca muito no assunto porque lá me, isso me comoveu assim profundamente, lá eu, nossa, eu fiz muito fiasco lá, eu chorei tanto lá naquela exposição com aquele monte de gente, no fim teve uma hora assim que... o pessoal começa a chora muito, foi também assim... foi... que desencadeou assim...é queye foi uma coisa de relação humana mesmo assim não foi aquilo de professor/aluno, foi aquela coisa da gente se humano, de a gente ter sonhos te, né? E..., e aí... quando eu falei que assim tenho o maior orgulho de vi... e é uma coisa me motiva muito, que me dá força porque tem dias que u ta cansado, tem dias que tu,... aquela matéria na ta legal tu não tem, não tem... sabe, mais,... e aí... vem... vendo meu filho, dque diz pra todo mundo: Bh! Minha mãe estuda no CEFET sabe, a minha mãe ta fazendo, ta estudnado di novo... ele conta pra todo mundo... as professoras dele todas sabem que... até inclusive elas vieram pruma palestra num... teve uma semana de palestra pra prefeitura, e assim, ó, encontrei várias delas, assim, no corredor e me senti muito bem delas me verem aqui dentro sabe, mas o meu maior incentivo é ele assim. E aí agora ele diz: agora minha mãe estuda lá e agora meu pai também ta estudando lá também...	08:36
André	Ah, que lindo!	
Edi Julieta	É uma coisa pra ele vê,...	
André	E se incentiva...	
Edi Julieta	Claro! E aí eu trouxe ele um dia aqui... no, no serviço... e... e aí ele disse assim... e as professoras cumprimentaram ele, apresentei e aí eles disse... é professora, minha mãe stro, meu pai entro e agora daqui a um tempo sou eu que vo ta... (risos)	
André	Risos	
Edi Julieta	E a professora disse: É isso aí eu quero te dá aula ainda! Ah, a senhora vai me dá não se preocupe... Uma figura a professora Carmem, é uma figura... Mas isso te motiva, sabe, te da força, força di se mais ainda de alguns dias ele disse: Bah, a minha mãe ta fazendo faculdade!... Que nem eu contei pra ele quando eu decidi assim... porque eu não sabia o que eu ia faze ainda aí... com aquela vontade de ti mas tu ainda não tinha um rumo...	
André	Sim...	
Edi	E aí ele... a mãe vai segui pra pedagogia que pode	10:26

Julieta	segui pra vários ramos assim, mas eu quero segui pra educação... faze uma especialização e quem sabe dá aula, segui pra esse lado. Ele fico eufórico. Tu pode da aula pra mim daí?... Não pra ti não, tu já vai ta grande né, e tu vai segui a tua... Aí que legal!... ele acho o máximo... Esse apoio que eu falei ali na palestra, da família, ele também teve casos que o marido desconfiava... de casamento de anos assim, que o marido desconfiava o que a mulher vem... o que a mulher vem faze na aula até... né... até certa hora, outra relato que o marido vinha não escrevia quase nada e ele apavorado ele escrevia alguma coisa porque ela ia acha que ele tivesse fazendo alguma coisa... tudo isso... o apoio da família é base em qualque, qualque ocasião, qualque relato, qualque coisa...	
---------	--	--

ANEXO 9 :





















































Entrevista com a estudante Edi Julieta. – entrevista modificada.

Edi Julieta	Eu era operária, sempre fui operária... de fato.	O que fazia e o que pretende fazer
Edi Julieta	Na realidade eu entrei, só queria ressaltar isso assim ó, eu entrei no curso pra terminar o segundo grau. Essa era a minha idéia, não tenho vergonha nenhuma de dizer isso. Era terminar o meu segundo grau, era terminar com o curso técnico ainda, melhor ainda né? E me forma e aí sabia que eu ia conseguir alguma coisa melhor. Só que daí, o tempo vai passando, o curso vai se desencadeando várias raízes vão se, vão sendo... tu vai amadurecendo, a tua mente vai abrindo, tu vai achando pequenas idéias que tinha, sabe, tu vai querendo mais, isso já não te satisfaz mais, eu já nem penso mais nisso. Hoje o meu ideal, meu foco e eu vou conseguir, eu vou curso pedagogia, o curso de pedagogia, quero seguir, e de repente eu quero me especializar nessa área de PROEJA, to, sim, essa vontade tá crescendo cada dia mais, sabe? É isso...	06:23 Expectativas iniciais modificaram-se para melhor
Edi Julieta	mas teve fases, em que eu, no ano passado, no que eu cheguei em casa e eu dizia pro meu esposo: aí eu não vou, a gente é muito parceiro, muito amigo, sabe? Eu disse "eu não vou mais, não dá, não to conseguindo, não, não, não dá, infelizmente não dá... porque eu não posso desistir? Um monte desistiu... também... Ele dizia: não... teve uma vez que ele disse: Se tu desistiu eu vou te amarrar e vou chegar lá e vou te atirar pra dentro do portão... com essas palavras. E eu aí... E olha que interessante ele é extremamente inteligente, assim, sabe? Não digo inteligente, ele é uma pessoa que ele tem mais facilidade de pegar as coisas assim, aí tenho uma grande dificuldade em números, sabe ele não, ele tem uma facilidade assim aquilo é..., é fácil pra ele, e pra mim já não, eu tenho facilidade com letras... sabe? Eu gosto assim de, de ver tudo bem escrito, bem formado, bem formatado... E... o que aconteceu, acabo um incentivando o outro porque hoje de fez... o, o, a prova aqui pro CEFET, pro técnico em termoplástico e passo...	07:32 Incentivo do esposo
Edi Julieta	E agora os dois estudam aqui. Eu achei isso assim... E aí isso foi uma coisa que marco muito porque lá me, isso me comoveu assim profundamente, lá eu, nossa, eu fiz muito fiasco lá, eu chorei tanto lá naquela exposição com aquele monte de gente, no fim teve uma hora assim que... o pessoal começou a chorar muito, foi também assim... foi... que desencadeou assim... é que foi uma	08:36

	<p>coisa de relação humana mesmo assim não foi aquilo de professor/aluno, foi aquela coisa da gente se humano, de a gente te sonhos te, né? E..., e aí... quando eu falei que assim tenho o maior orgulho de vi... e é uma coisa me motiva muito, que me dá força porque tem dias que u ta cansado, tem dias que tu,... aquela matéria na ta legal tu não tem, não tem... sabe, mais,... e aí... vem... vendo meu filho, que diz pra todo mundo: Bh! Minha mãe estuda no CEFET sabe, a minha mãe ta fazendo, ta estudando di novo... ele conta pra todo mundo... as professoras dele todas sabem que... até inclusive elas vieram pruma palestra num... teve uma semana de palestra pra prefeitura, e assim, ó, encontrei várias delas, assim, no corredor e me senti muito bem delas me verem aqui dentro sabe, mas o meu maior incentivo é ele assim. E aí agora ele diz: agora minha mãe estuda lá e agora meu pai também ta estudando lá também...</p>	
André	E se incentiva...	
Edi Julieta	<p>Claro! E aí eu trouxe ele um dia aqui... no, no serviço... e... e aí ele disse assim... e as professoras cumprimentaram ele, apresentei e aí eles disse... é professora, minha mãe entro, meu pai entro e agora daqui a um tempo sou eu que vo ta... (risos)</p>	
Edi Julieta	<p>E a professora disse: É isso aí eu quero te dá aula ainda! Ah, a senhora vai me dá não se preocupe... Uma figura a professora Carmem, é uma figura... Mas isso te motiva, sabe, te da força, força di se mais ainda de alguns dias ele disse: Bah, a minha mãe ta fazendo faculdade!... Que nem eu contei pra ele quando eu decidi assim... porque eu não sabia o que eu ia faze ainda aí... com aquela vontade de ti mas tu ainda não tinha um rumo...</p>	
Edi Julieta	<p>E aí ele... a mãe vai segui pra pedagogia que pode segui pra vários ramos assim, mas eu quero segui pra educação... faze uma especialização e quem sabe dá aula, segui pra esse lado. Ele fico eufórico. Tu pode da aula pra mim daí?... Não pra ti não, tu já vai ta grande né, e tu vai segui a tua... Aí que legal!... ele acho o máximo... Esse apoio que eu falei ali na palestra, da família, ele também teve casos que o marido desconfiava... de casamento de anos assim, que o marido desconfiava o que a mulher vem... o que a mulher vem faze na aula até... né... até certa hora, outra relato que o marido vinha não escrevia quase nada e ele apavorado ele escrevia alguma coisa porque ela ia acha que ele tivesse fazendo alguma coisa... tudo isso... o apoio da família é base em qualque, qualque ocasião, qualque relato, qualque coisa...</p>	10:26

Anexo 10:

Todas as categorias analisadas:

 Categoria 01 dados de identificação	103 KB
 Categoria 02 Trabalho	188 KB
 Categoria 03 Lembranças escolares	348 KB
 Categoria 04 Planos para o futuro	133 KB
 Categoria 05 expectativas após o ingresso no curso	151 KB
 Categoria 06 seleção	188 KB
 Categoria 07 aperfeiçoamento	69 KB
 Categoria 08 vivências na escola de hoje -	133 KB
 Categoria 09 segurança	31 KB
 Categoria 10 necessidade de aperfeiçoamento por causa do MTrab	59 KB
 Categoria 11 conciliar escola e trabalho	39 KB
 Categoria 12 professores	97 KB
 Categoria 13 incentivo para estudar	29 KB
 Categoria 14 achou que fosse EMA	46 KB
 Categoria 15 persistencia dos que permaneceram -	42 KB
 Categoria 16 segredos internos na escola	32 KB
 Categoria 17 Escola para dar sentido a vida -	28 KB
 Categoria 18 arrependimento de não ter continuado o curso superior	27 KB
 Categoria 19 como se ve hoje	50 KB
 Categoria 20 opiniao sobre o estudo na instituicao -	71 KB
 Categoria 21 familia	79 KB
 Categoria 22 orgulho de estudar no cefet	46 KB
 Categoria 23 o que menos gosta nesta escola	93 KB
 Categoria 24 Expectativas final do curso e estágio -	135 KB
 Categoria 25 coisas boas que o if oferece -	104 KB
 Categoria 26 prioriza o trabalho do que o estudo	24 KB
 Categoria 27 o que levou a procurar o cefet	46 KB
 Categoria 28 Identificacao com o curso	32 KB
 Categoria 29 trabalhos escolares	24 KB
 Categoria 30 Autocritica	39 KB
 Categoria 31 Estudos anteriores	38 KB
 Categoria 32 Conhecer os códigos mínimos para exercer uma profissao	29 KB
 Categoria 33 nervosismo	28 KB
 Categoria 34 personalidade forte	25 KB
 Categoria 35 Liderança	32 KB
 Categoria 36 Opção pelos estudos	26 KB
 Categoria 37 Arrepende de n ter estudado antes	48 KB
 Categoria 38 Aproveitar as oportunidades que aparecem	26 KB
 Categoria 39 Tempo sem estudar	37 KB
 Categoria 40 Desistencia de pessoas queridas	46 KB
 Categoria 41 Falar de si	63 KB
 Categoria 42 Priorizar a escola do que o trabalho	30 KB
 Categoria 43 Conceito de Ensino Inferior	42 KB
 Categoria 44 Em defesa do PROEJA	34 KB
 Categoria 45 Descobertas	30 KB
 Categoria 46 Público que estuda no cefet	28 KB
 Categoria 47 Interrupções das entrevistas	29 KB
 Categoria 48 Indagações ao pesquisador	43 KB
 Categoria 49 Fé	24 KB
 Categoria 50 Agradecimentos	28 KB
 Categoria 51 legenda	28 KB
 categorias Todas juntas	2.276 KB

ANEXO 11 :

MENSAGEM ELETRÔNICA ENVIADA AOS ESTUDANTES

De: André Boccasius Siqueira <aboccasius@yahoo.com.br>

Assunto: feliz ano novo e questionamento

Para: ##### *

Data: Quarta-feira, 30 de Dezembro de 2009, 9:44

Olá:

Aproveito o momento para desejar um ano novo cheio de realizações. Tenho um pedido para cada um e cada uma: minha orientadora devolveu a tese e fez a seguinte pergunta pra mim: e agora, como os estudantes se veem após ter concluído os três anos? Então, devolvo a pergunta, prometendo não mais incomodar vocês com minhas perguntas:
Se conseguir responder eu ficarei muito grato.

- 1) Como tu vê a contribuição do curso nesse momento da tua vida?
- 2) Entre a expectativa que tu vias, como vê o que se confirmou e por quê?

Como disse anteriormente, ficarei muito agradecido com as respostas (podem ser de uma ou duas frases, não precisa ser um texto elaborado com introdução, meio e fim. Podes escrever o que vem na cabeça porque depois juntarei as respostas e a revisora arruma nossos erros de português culto/gramatical).

Que esse ano que se inicia seja DEZ pra todos nós.
um grande abraço
do andré.

* omiti os endereços eletrônicos com o intuito de preservar a identidade dos depoentes.

APÊNDICE 1:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando o/a Sr./a. para participar de entrevistas ligadas aos Projeto de Pesquisa “*A constituição do sujeito contemporâneo neoliberal e o PROEJA como políticas públicas de educação brasileira*”, coordenada por André Boccasius Siqueira, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/São Leopoldo/RS, cuja orientadora é a Profa. Dra. Beatriz Terezinha Daudt Fischer.

As entrevistas terão o objetivo de compreender o processo de implantação do PROEJA nesta instituição, bem como quais as vivências e quem são os estudantes que procuram tal programa de escolarização formal.

Conto com sua participação voluntária e isenta de despesas para ambos os envolvidos. Asseguro, para a clareza das relações que se iniciam, que todas as informações contidas nas entrevistas serão tratadas com o máximo sigilo quanto a sua identidade, que somente será revelada se for de sua vontade expressa por escrito.

CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA

Eu, _____, estou plenamente de acordo em participar da entrevista, concordo com o termo de consentimento, assinado no dia da entrevista em _____.

Eu, André Boccasius Siqueira, doutorando e pesquisador, responsabilizo-me em resguardar os dados fornecidos para a pesquisa no total respeito a/ao entrevistada/o quanto ao sigilo de sua identidade, respeitando todos os preceitos da ética. Assinado em _____.

Telefone de contato do pesquisador: 35961515 e 84125852
Endereço eletrônico: aboccasius@yahoo.com.br

Telefone de contato com a/o entrevistada/o: _____
Endereço eletrônico: _____

Assinatura da/o entrevistada/o

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA)

Com estudantes que permanecem:

I. Dados Pessoais e Familiares atuais:

1. Nome
2. Idade e local de nascimento.
3. Estado civil (solteira/o, casada/o, outro; filhos?).
4. Cidade e bairro onde mora.
5. Trabalho atual – funções.

II. Reminiscências:

1. Lembrando tua trajetória de vida (infância/adolescência/juventude) que lembranças ficaram marcadas em relação à escola?
2. Como está sendo a idade adulta em relação com a escola e fora dela?
3. Como foi teu ingresso no Mercado de Trabalho? Quando? Por quê? De quem recebeu apoio para tal atitude?
4. Antes de ingressares no CEFET-RS Unidade Sapucaia do Sul, onde estudaste? Que curso/s fizeste?
5. Quanto tempo ficaste sem estudar?

III. Relações com o PROEJA:

1. Que motivo/s a/o levou a ingressar no CEFET/PROEJA, num curso Técnico de Nível Médio em Processos Administrativos?
2. Qual tua opinião acerca do processo seletivo para o PROEJA?
3. As tuas expectativas iniciais em relação ao curso estão sendo alcançadas? Fala um pouco sobre.
4. Após o ingresso no CEFET-RS no PROEJA, algo mudou em tua vida pessoal e profissional?
5. Até que ponto tuas expectativas iniciais estão sendo alcançadas? Por quê?
6. Conta como está sendo tua experiência em estudar aqui.

7. Tenta fazer uma comparação com a escola de antes e a escola de hoje.
8. O que o CEFET-RS oferece quanto à infra-estrutura material e tua relação com os estudos, os colegas, os professores, os funcionários, os serviços ofertados pela escola? O que poderia mudar e o que poderia permanecer como está? O que você mais gosta da escola? Por quê? O que menos gosta? Por quê?
9. Conte sobre tuas vivências na escola. Vivências na sala de aula e fora dela.
10. Qual tua opinião sobre o que tens estudado no curso?
11. Quais são tuas expectativas com a finalização do curso?
12. Quais são as tuas relações com o mercado de trabalho atual?
13. O que gostarias de acrescentar mais que este pesquisador não perguntou?