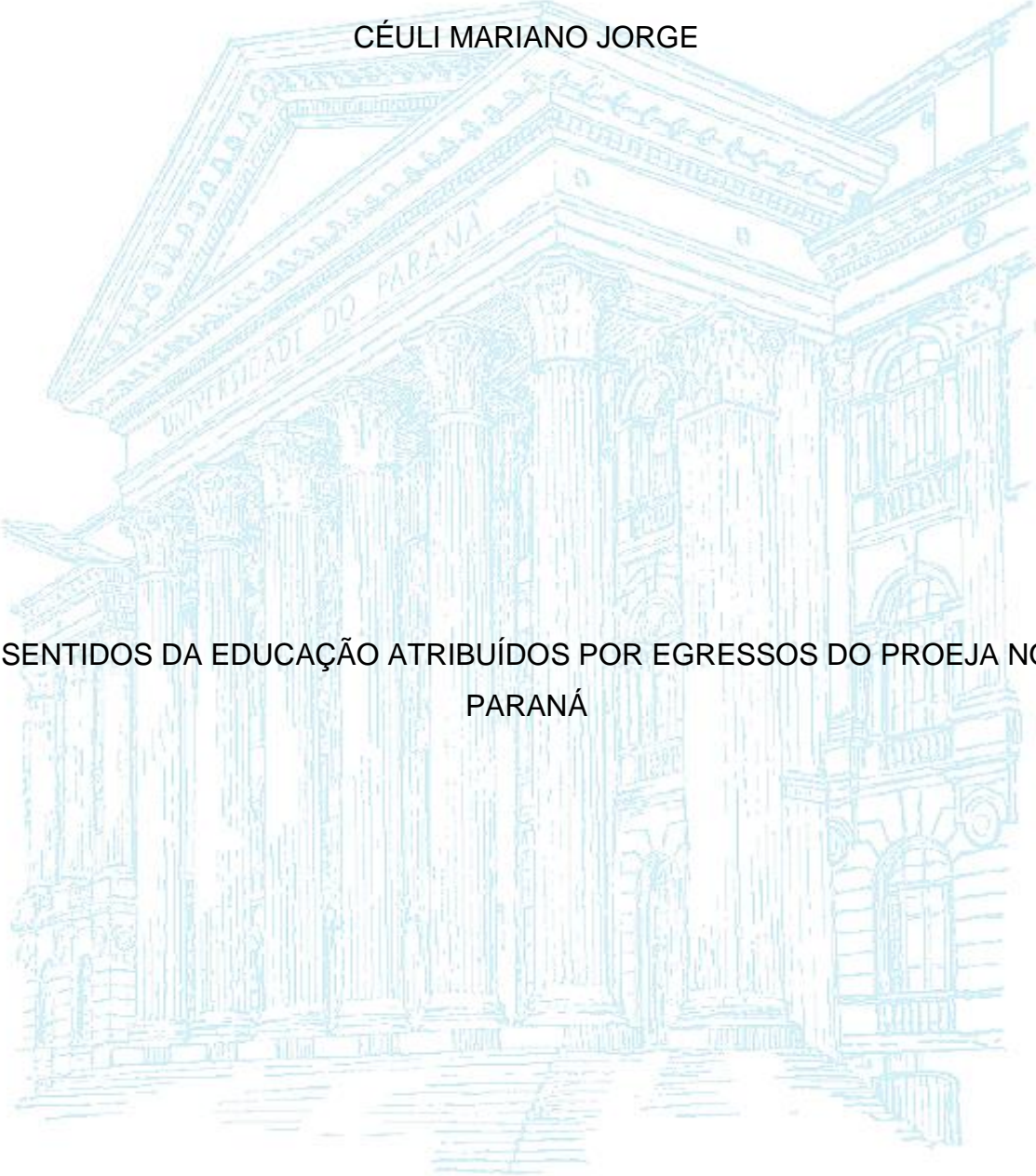


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CÉULI MARIANO JORGE

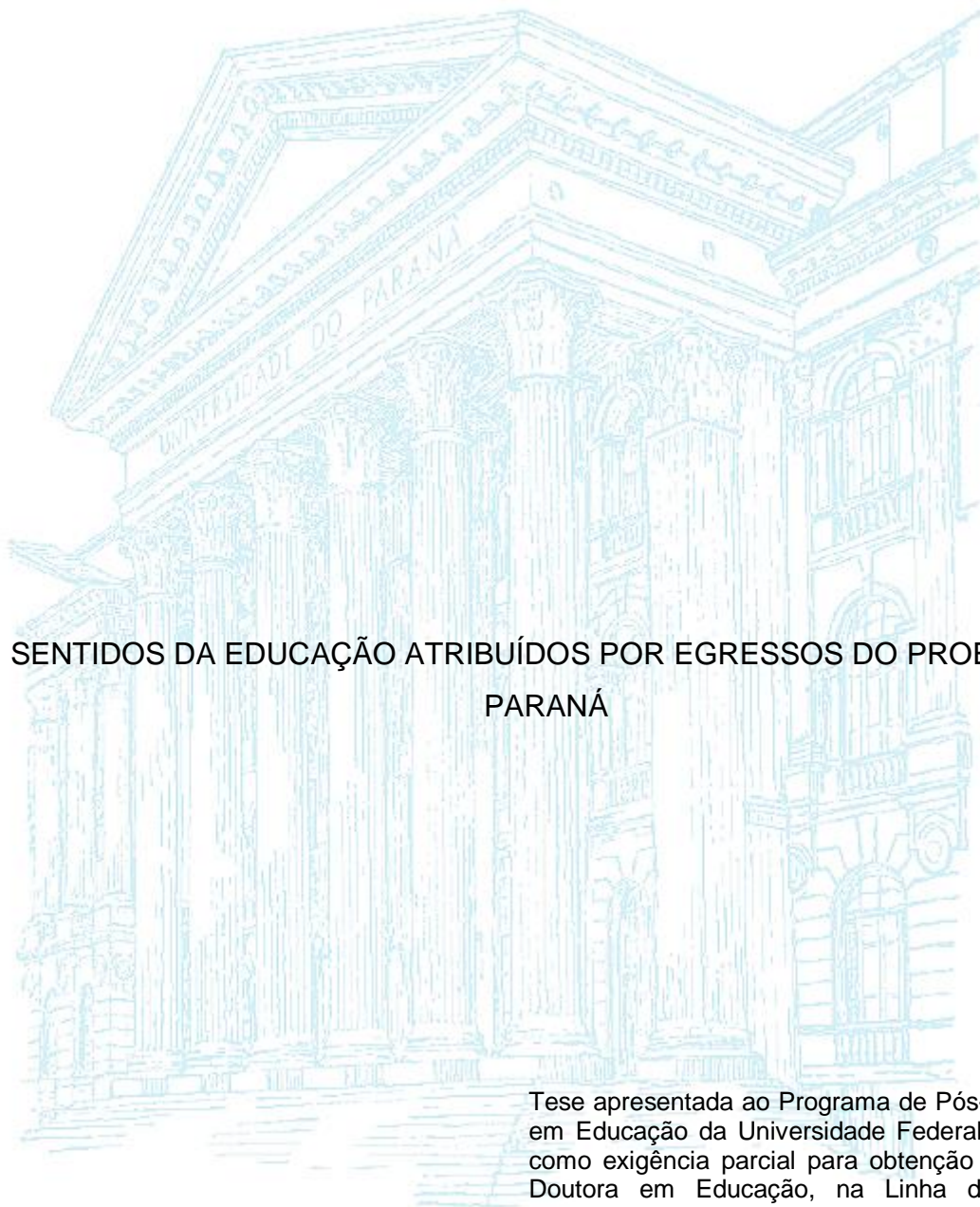


SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ATRIBUÍDOS POR EGRESSOS DO PROEJA NO  
PARANÁ

CURITIBA

2014

CÉULI MARIANO JORGE



SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ATRIBUÍDOS POR EGRESSOS DO PROEJA NO  
PARANÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

JORGE, Céuli Mariano

Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná / Céuli Mariano Jorge – Curitiba, 2014.  
313 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de adultos. 2. Ensino profissional. 3. Trabalhadores - Educação. 4. Educação – Políticas públicas. I.Título.

CDD 374



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Tese de **CEULI MARIANO JORGE** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR<sup>a</sup> MONICA RIBEIRO DA SILVA (Presidenta), DR<sup>a</sup> CÁRMEN DE JESUS DORES CAVACO, DR<sup>a</sup> MARIA MARGARIDA MACHADO, DR<sup>a</sup> SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA, DR<sup>a</sup> MARIA APARECIDA DA SILVA e DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **“SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ATRIBUÍDOS POR EGRESSOS DO PROEJA NO PARANÁ”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MONICA RIBEIRO DA SILVA		aprovada
DR <sup>a</sup> CÁRMEN DE JESUS DORES CAVAVO		Aprovado
DR <sup>a</sup> MARIA MARGARIDA MACHADO		Aprovada
DR <sup>a</sup> SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA		aprovada
DR <sup>a</sup> MARIA APARECIDA DA SILVA		Aprovado
DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO		Aprovada

Curitiba, 11 de março de 2014.

Profª Drª Maria de Fatima Quintal de Freitas  
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta Tese

À Maria, pelo zelo, cuidados e proteção durante todas as etapas da minha vida.

Aos meus pais, Belmira e Aristides, que não estão mais aqui, mas ficariam imensamente felizes por esta conquista.

Ao Pedro, meu esposo e maior incentivador, cujo apoio foi imprescindível.

Às minhas filhas, Paola e Pollyanna, às quais peço perdão pela ausência em vários momentos.

Ao Lucca, Manu e Arthur que preenchem a minha vida com encanto e doçura.

## AGRADEÇO

À minha orientadora, Professora Monica Ribeiro da Silva, pelo seu profissionalismo, compreensão e amizade, principalmente por ter mostrado que é possível expressar essas características em conjunto.

Aos Professores da Linha de Pesquisa Trabalho, Tecnologia e Educação, em especial às professoras Acácia, Monica, Lígia e Noela, cujo contato durante as disciplinas possibilitou o suporte teórico necessário à pesquisa.

À Professora Sandra Regina de Oliveira Garcia, responsável pela minha aproximação com a formação de trabalhadores e grande incentivadora desse estudo.

À professora Carmen Cavaco pela orientação, acolhimento e amizade durante o estágio de doutorado sanduíche realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal. Aos demais professores desse Instituto: Rui Canário, Natália Alves, Paula Guimarães e ao Professor Alberto Melo pela sua generosidade em compartilhar o conhecimento.

Aos egressos dos cursos do PROEJA, que gentilmente concederam as entrevistas e em confiança relataram etapas da sua trajetória de vida e trabalho. Aos diretores das escolas pesquisadas pelas informações, dados e entrevistas concedidas.

Aos professores Domingos Leite Lima Filho, Maria Margarida Machado, Monica Ribeiro da Silva e Sandra Regina de Oliveira Garcia, pelas contribuições na Banca de Qualificação e Banca examinadora do trabalho final. Às professoras Carmen Cavaco e Maria Aparecida da Silva pelas análises críticas da Banca examinadora final.

Aos colegas do Curso e Grupo de Pesquisas, em especial ao Márcio, Cida, Andrea, Eloise, Patrícia, Lucas e Sergio, pela amizade e apoio.

Aos amigos da SEED: Laurita, Andrea, Carina, Janine, Beth, Silvia, Cícero pela amizade e apoio.

Às colegas de Portugal: Jessika, Lucia, Cristine, Claudia, Gê e Antonio pela importante acolhida que contribuiu para encurtar a distância.

Aos colegas do Observatório do Ensino Médio pelo companheirismo durante os trabalhos desenvolvidos na pesquisa Juventude, Escola e Trabalho.

À Adriane pelo carinho demonstrado e pela gentileza do *abstract*.

Aos meus familiares, que mais proximamente me acompanharam e cada um ao seu modo, me incentivaram durante a realização do curso: Célia, Nelson, Rose, Selmira, Lurdes, Iarê, Rafaela, Júlio, Igo, Bel, Hiro, Aline, Lê, Dona Zanja, Madalena, Cesar, Gustavo e Henrique.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR e à equipe de funcionários pelo acompanhamento e atenção durante o curso.

Ao Departamento de Educação e Trabalho da SEED/PR pela disponibilização dos dados necessários à pesquisa exploratória realizada.

À CAPES, pela bolsa concedida durante o curso.

De um lado os responsáveis políticos, que muitas vezes são alheios à vida comum de seus concidadãos. Do outro, esses homens e essas mulheres que têm tantos problemas na vida e tão poucos meios de se fazer ouvir. Os primeiros têm os olhos fixos nas pesquisas de opinião; os outros protestam fora dos quadros instituídos, quando não se fecham em sua infelicidade.

Miséria do Mundo  
Bourdieu (1993)

## RESUMO

A presente Tese inscreve-se no âmbito das pesquisas sobre políticas educacionais direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores. Trata de um estudo com os alunos egressos dos cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, implantados na rede estadual do Paraná em 2008. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender quais sentidos e significados foram atribuídos pelos egressos e em que medida esse Programa configurou a formação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos. Ao ser instituído pelos Decretos nº 5478/05 / 5840/06, o PROEJA trouxe a possibilidade da organização curricular integrada para os jovens adultos trabalhadores com mais de 18 anos que não concluíram a formação em nível médio e que precisam da formação profissional em nível técnico. Teve como objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos e a percepção dos egressos sobre a formação realizada em termos de mobilidade social e econômica. Foram entrevistados 85 alunos egressos de doze cursos técnicos do PROEJA de diferentes eixos tecnológicos em onze escolas, situadas em nove municípios do Estado. As análises foram realizadas sob as explicitações do campo da sociologia da educação, em uma aproximação com a teoria de pesquisa proposta por Pierre Bourdieu, o que nesse trabalho consistiu em dar vozes aos alunos egressos, considerando os determinantes estruturais que direcionam as suas ações e posições ocupadas no espaço social. A Tese apresenta desmembramentos que constituem momentos e recursos metodológicos distintos: pesquisa documental e bibliográfica, exploratória e empírica. Os dados obtidos mostraram que a maioria dos egressos estava empregada com carteira assinada e com renda mensal em torno de um salário mínimo, atuando em ocupações variadas do setor de serviços, embora não na área do curso realizado, com exceção dos egressos do curso de Enfermagem. A maioria dos egressos não continuou os estudos em nível superior. As análises e interpretações permitiram concluir que os egressos atribuíram sentidos à formação realizada quanto à valorização pessoal, sociabilização, reconstrução identitária e pertencimento a uma situação que antes os excluía. Atribuem ao curso o fato de estarem empregados e em melhor situação socioeconômica, embora manifestem a expectativa não atendida de atuação na formação técnica realizada.

Palavras-chave: Sentidos da Educação. Educação de Jovens e Adultos. Formação Profissional.



## ABSTRACT

This thesis is within the scope of researches on the policy of education directed at young and adult workers. It is a study with former students of technical courses of the National Program for the Integration of Professional Education to Basic Education in the form of Youth and Adult Education - PROEJA, implemented in state of Paraná in 2008. This study is justified by the need to understand which senses and meanings were assigned by former students and to what extent this Program configured professional training and increased young and adult workers education. Established by the Decree No. 5478/05/5840/06, PROEJA brought the possibility of an integrated curricular organization for young adult workers over 18 who have not completed high school and who need education on a technical level. This study had as object to understand the senses and assigned meanings and perceptions of former students about the education conducted in terms of social and economic mobility. 85 former students from twelve technical courses of PROEJA from different technological axes in eleven schools, located in nine counties in the state, were interviewed. The analyzes were performed under the clarifications of the field of sociology of education, within an approach to research theory proposed by Pierre Bourdieu, which in this work consisted in giving voices to the former students, considering the structural determinants that direct their actions and positions held in the social space. The thesis presents dismemberments that constitute distinct moments and methodological resources: documents and literature, exploratory and empirical research. The data showed that most of the former students were employed with a formal contract, having a monthly income of around the minimum wage, working in a variety of occupations in the service sector, although not in the specific course area, with the exception of students who graduated from Nursing. Most graduates did not continue their studies at the college level. The analysis and interpretations showed that the former students attributed some senses to the formation that they had regarding to personal development, socialization, identity reconstruction and to a feeling of belonging to a situation that previously excluded them. They attribute to the course the fact that they employed and in better socioeconomic status, although they show a non satisfied expectation of performance in technical education provided.

Keywords: Meanings of Education. Youth and Adults Education. Professional Education.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA), NO BRASIL, NO PERÍODO DE 2007 A 2012 POR ESFERA OFERTANTE.....	60
TABELA 2 -	OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PELA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	104
TABELA 3 -	CURSOS, MUNICÍPIOS E ESTABELECIMENTOS ATENDIDOS PELO PROEJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.....	117
TABELA 4 -	MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ, REGIÃO SUL E BRASIL - 2007 A 2010.....	117
TABELA 5 -	MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ, REGIÃO SUL E BRASIL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2012.....	118
TABELA 6 -	ESTOQUE DE EMPREGOS FORMAIS NO PARANÁ POR SETOR DE ATIVIDADE.....	121
TABELA 7 -	TAXA DE CONCLUSÃO DO PROEJA EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, CONCLUÍDOS EM 2010.....	127
TABELA 8 -	TAXA DE CONCLUSÃO, DESISTÊNCIA, REPROVAÇÃO E TRANSFERÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA OFERTADOS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, IMPLANTADOS EM 2008.....	129
TABELA 9 -	RELAÇÃO DAS ESCOLAS E CURSOS COM A	

	MOVIMENTAÇÃO DE MATRÍCULAS, DESISTÊNCIAS, REPROVAÇÃO, TRANSFERÊNCIA E CONCLUSÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, IMPLANTADOS EM 2008.....	131
TABELA 10 -	EGRESSOS DO PROEJA ENTREVISTADOS POR CURSOS E PORCENTAGEM DE RESPONDENTES.....	142
TABELA 11 -	DADOS COMPARATIVOS ENTRE OS ALUNOS MATRICULADOS, CONCLUINTES E OS ENTREVISTADOS NOS CURSOS DO PROEJA PESQUISADOS.....	164
TABELA 12 -	TEMPO DE AFASTAMENTO DOS ESTUDOS ANTERIOR AO PROEJA.....	168
TABELA 13 -	MOTIVO DA INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS ANTES DE RETORNAR AO CURSO TÉCNICO DO PROEJA.....	170
TABELA 14 -	RAZÕES DA PROCURA PELO PROEJA.....	173
TABELA 15	OCUPAÇÃO INFORMADA PELOS EGRESSOS DO PROEJA.....	179
TABELA 16 -	RENDA MENSAL INFORMADA PELOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA.....	181
TABELA 17 -	TEMPO DE TRABALHO INFORMADO PELOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA.....	183
TABELA 18 -	CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DO PROEJA PARA ADQUIRIR EMPREGO.....	183
TABELA 19 -	MOTIVO DO DESEMPREGO ENTRE OS ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA.....	187
TABELA 20 -	RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO REALIZADA NO PROEJA, NÚMERO DE EGRESSOS ENTREVISTADOS E NÚMERO DE DESEMPREGADOS.....	188
TABELA 21 -	CONTINUIDADE DOS ESTUDOS PELOS EGRESSOS DO PROEJA.....	189

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MATRÍCULAS DO PROEJA, NAS ESFERAS FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA, EM TODO TERRITÓRIO NACIONAL, NO ANO DE 2012.....	61
GRÁFICO 2 - SITUAÇÃO DE EMPREGO DOS EGRESSOS ENTREVISTADOS.....	177
GRÁFICO 3 - CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS EGRESSOS ENTREVISTADOS.....	177
GRÁFICO 4 - AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO REALIZADA NO PROEJA PELOS ALUNOS EGRESSOS.....	198

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	QUADRO 1 – INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROEJA REALIZADAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2007 A 2012.....	81
QUADRO 2 -	INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROEJA REALIZADAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2007 A 2012, DE ACORDO COM O ENFOQUE APRESENTADO.....	81
QUADRO 3 -	QUADRO 3 - ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS (APLS) E OS CURSOS DO PROEJA IMPLANTADOS NO MUNICÍPIO / REGIÃO DO PARANÁ.....	120
QUADRO 4 -	DADOS COMPARATIVOS DE GÊNERO E FAIXA ETÁRIA ENTRE OS ALUNOS MATRICULADOS E CONCLUINTES, NOS CURSOS DO PROEJA DAS 11 ESCOLAS PESQUISADAS.....	160

## LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - MAPA DO ESTADO DO PARANÁ COM DESTAQUE AOS  
MUNICÍPIOS E CURSOS DO PROEJA PESQUISADOS.... 141

## LISTA DE SIGLAS

- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- APLs - Arranjos Produtivos Locais
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB - Câmara da Educação Básica
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEEBJAS - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
- CEFET - Centro Federal de Educação e Tecnologia
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DED - Departamento de Diversidade
- DEED - Diretoria de estudos estatísticos
- DET - Departamento de Educação e Trabalho
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FIC - Formação Inicial e Continuada
- FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GT - Grupo de Trabalho
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte
- IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
- IFSUL – Instituto Federal de Sapucaia do Sul

- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MCP - Movimento de Cultura Popular
- MEB - Movimento de Educação de Base
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MST - Movimento dos trabalhadores Sem-Terra
- NRE - Núcleo Regional de Educação
- OBDUC - Observatório da Educação
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OIT - Organização Internacional do Trabalho
- ONG - Organização Não Governamental
- PEA - População Economicamente Ativa
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
- PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- RAIS - Relação Anual de Informação Social
- SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
- SECAD - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SEED - Secretaria Estadual de Educação
- SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- SINE - Sistema Nacional de Empregos
- UFG - Universidade Federal de Goiás
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICAMP - Universidade de Campinas
- UNIOESTE - Universidade do Oeste do Paraná
- USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
- UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>CAPÍTULO I A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES: POSSIBILIDADES NO PROEJA</b> .....	36
1.1 O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.....	37
1.1.1 O Papel do PROEJA como formação de trabalhadores frente às lógicas capitalistas.....	43
1.1.2 O PROEJA e a escolarização em nível médio.....	46
1.1.3 O público do PROEJA frente às dinâmicas de inclusão/exclusão.....	50
1.1.4 O Documento referencial do PROEJA e os fundamentos do trabalho..	53
1.1.5 A expansão do PROEJA no Brasil.....	60
1.2 AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRELAÇAMENTO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	63
1.2.1 Educação permanente e aprendizagem ao longo da vida: perspectivas em confronto.....	66
1.3 AS ESTRATÉGIAS BRASILEIRAS RECENTES PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES.....	70
1.3.1 A EJA e a Educação Profissional no período de redemocratização.....	71
1.3.2 A EJA e a Educação Profissional após o Decreto nº 5154/2004: Momento de inflexão político-educacional.....	75
1.4 AS PESQUISAS SOBRE O PROEJA.....	79
1.4.1 Breve levantamento das dissertações e teses sobre o PROEJA.....	80
1.4.2 A atuação do Grupo CAPES/PROEJA nas pesquisas.....	82
1.4.3 As pesquisas que analisaram o PROEJA a partir dos sujeitos.....	83
1.4.4 A construção das análises pelos autores.....	84
1.4.5 A caracterização dos sujeitos do PROEJA nas pesquisas analisadas.....	89
1.4.6 Percepções dos alunos em relação à formação e escolarização.....	91
Síntese do Capítulo.....	100

<b>CAPÍTULO II O PROEJA NO PARANÁ: DA IMPLANTAÇÃO À CONCLUSÃO DAS PRIMEIRAS TURMAS.....</b>	<b>103</b>
2.1 O CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DO PROEJA.....	105
2.1.1 O Documento Orientador do PROEJA no Paraná e as propostas curriculares: predomínio da forma escolar hegemônica.....	108
2.2 OS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA NO PARANÁ: MATRÍCULAS E TENSIONAMENTOS.....	116
2.2.1 A relação entre os cursos do PROEJA ofertados e as demandas locais.....	119
2.2.2 A formação continuada para os professores do PROEJA.....	122
2.3 AS PRIMEIRAS TURMAS CONCLUÍDAS DO PROEJA: ELEMENTOS PARA O DEBATE.....	125
Síntese do Capítulo.....	136
<b>CAPÍTULO III A PESQUISA COM OS EGRESSOS DO PROEJA: QUEM SÃO? O QUE FAZEM? COMO AVALIAM A FORMAÇÃO?.....</b>	<b>139</b>
3.1 UM PANORAMA GERAL DA PESQUISA.....	141
3.1.1 O que mostram os cursos do PROEJA pesquisados.....	143
3.2 O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS EGRESSOS DO PROEJA.....	158
3.2.1 A faixa etária dos egressos do PROEJA.....	159
3.2.2 O gênero dos egressos do PROEJA.....	163
3.3 A TRAJETÓRIA DE ESTUDOS E A PROCURA PELO PROEJA.....	166
3.3.1 Tempo de afastamento dos estudos anterior ao PROEJA.....	167
3.3.2 Os motivos da interrupção dos estudos anterior ao PROEJA.....	170
3.3.3 As razões da procura pelo PROEJA.....	172
3.4 A SITUAÇÃO APRESENTADA PELOS EGRESSOS QUANTO AO EMPREGO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.....	174
3.4.1 O emprego após a formação no PROEJA.....	175
3.4.2 A ocupação informada pelos egressos do PROEJA.....	178
3.4.3 A renda mensal dos egressos do PROEJA.....	180
3.4.4 A contribuição da formação realizada no PROEJA para o emprego.....	182
3.4.5 Os egressos desempregados.....	184

3.4.6 A continuidade dos estudos.....	188
3.5 MOBILIDADE A PARTIR DO PROEJA: COMO OS EGRESSOS AVALIAM A FORMAÇÃO REALIZADA?.....	191
3.5.1 A mobilidade dos egressos em relação ao emprego e estudos.....	193
3.6 A FORMAÇÃO DO PROEJA NA VISÃO DOS DIRETORES.....	198
Síntese do capítulo.....	206
<b>CAPÍTULO IV OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO PROEJA PARA OS ALUNOS EGRESSOS.....</b>	<b>208</b>
4.1 BREVE DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	209
4.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DO PROEJA QUANTO À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.....	210
4.2.1 Satisfação em relação à formação para o trabalho.....	212
4.2.2 Inconformismo dos egressos do PROEJA diante da falta de emprego na área cursada.....	218
4.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROEJA QUANTO À ESCOLARIZAÇÃO.....	223
4.3.1 Satisfação em relação à escolarização.....	225
4.3.2 Continuidade/descontinuidade dos estudos.....	230
4.3.3 Insatisfação com a escolarização.....	235
4.3.4 O sentido de preconceito no PROEJA.....	237
4.4 A RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....	240
Síntese do capítulo.....	248
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>251</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>287</b>

## INTRODUÇÃO

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.”  
Paulo Freire.

No presente trabalho apresentamos os resultados de uma investigação cujo objeto compreende a formação profissional e escolarização no âmbito do Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Este trabalho<sup>1</sup> inscreve-se nas pesquisas em políticas educacionais, mais especificamente no que se refere ao campo de estudos “Educação e Trabalho”, direcionados aos jovens e adultos trabalhadores. A escolha do tema de investigação resultou do contato pessoal com essa política, enquanto membro da equipe técnico-pedagógica do Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – DET/SEED/PR, e do questionamento que o contato direto com esta formação suscitou: qual seria o seu alcance diante das necessidades específicas de formação profissional e escolarização dos trabalhadores.

A reconstrução dos princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores brasileiros, tendo em vista uma concepção emancipatória, foi retomada nos anos 1980 nos debates que antecederam a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Conforme descreve Ramos (2011), esses debates ocorreram a partir da organização de educadores e grupos um movimento pela mobilização da sociedade em defesa do Ensino Médio unitário e politécnico, o qual integraria os princípios da ciência, do trabalho e da cultura. Porém, em meio a muita polêmica, outra concepção prevaleceu na referida LDB, numa configuração fragilizada que

---

<sup>1</sup>Esta Tese é parte integrante da pesquisa Juventude, Escola e Trabalho/OBEDUC-CAPES realizada no âmbito do Observatório do Ensino Médio da UFPR e coordenado pela Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva.

permitiu a regulamentação pelo Decreto nº 2.208/97, o qual desvinculou a formação para o trabalho das etapas de escolaridade.

Os princípios anteriores só foram retomados quando esse Decreto foi revogado pelo nº 5.154/04, trazendo a possibilidade da integração entre a formação para o trabalho e o Ensino Médio. Essa possibilidade foi estendida à modalidade de educação de jovens e adultos – EJA pelo Decreto nº 5.478/05, que criou a Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA, na rede federal de educação, com o objetivo de atender aos trabalhadores jovens e adultos, com mais de 18 anos, que não tinham concluído o Ensino Médio.

No ano seguinte, esse Decreto foi revogado pelo nº 5.840/06, estendendo a oferta para outras esferas: estadual, municipal e Sistema S<sup>2</sup>, conferindo-lhe a denominação de Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; programa esse que surgiu a partir de articulações de pesquisadores brasileiros com o intuito de promover uma educação que integrasse a formação geral à profissional para os trabalhadores que precisavam concluir o Ensino Médio e ao mesmo tempo, qualificar-se para o trabalho (BRASIL, 2007).

Dessa forma, o PROEJA surgiu em um contexto de restabelecimento de valores sociais e humanos, pela vontade e participação de vários segmentos da sociedade e do governo, com o objetivo de atender ao público jovem e adulto excluídos dos saberes escolares em nível médio. Foi implantado como um Programa nacional inovador que integra a escolarização e a formação profissional na modalidade da EJA, numa concepção crítica que visa à emancipação dos sujeitos jovens e adultos.

A implantação desse Programa na Rede Federal de Educação ocorreu pela determinação em um percentual de 10% das matrículas totais da instituição, as quais deveriam ser nessa modalidade, enquanto que nas esferas estadual,

---

<sup>2</sup>Estrutura educacional mantida pela indústria com o objetivo de qualificar e promover o bem-estar social. Conta com 11 instituições: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); SESI (Serviço Social da Indústria); IEL (Instituto Euvaldo Lodi); SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial); SESC (Serviço Social do Comércio); SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural); SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes); SEST (Serviço Social de Transportes); SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>. Acesso em 22/02/13.

municipal e privada (Sistema S) ocorreu de forma opcional. O caráter inovador do PROEJA pode ser observado em alguns esforços e recursos empenhados para a sua implementação, como por exemplo, os cursos de especialização para professores com tema específico sobre o PROEJA. Essas possibilidades foram inéditas na história da educação brasileira, principalmente na educação de jovens e adultos que, historicamente, esteve relegada a um segundo plano.

Com efeito, a criação dessa e de outras políticas públicas da atualidade visam preencher o espaço existente para uma formação efetiva voltada aos alunos trabalhadores, no qual “10% da população de 15 anos ou mais de idade é iletrada, cerca de 36% dos brasileiros de 15 a 45 anos de idade não concluíram o Ensino Fundamental, quadro que é agravado pelo alto índice de distorção idade-série” (SHIROMA e LIMA FILHO, 2011, p. 726).

Oliveira e Machado (2011, p.7), analisando os dados do IBGE/PNAD/2010, afirmam que são “101.247.340 o número de pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram a escolarização em nível fundamental”. Shiroma e Lima Filho (2011, p. 726) lembram “que os jovens e adultos compõem um contingente esquecido pela Emenda Constitucional nº 59/2009, quando estabeleceu a obrigatoriedade para a faixa etária de 4 a 17 anos”. Esses dados apontados pelos autores demonstram que existe uma grande demanda para ser atendida pela EJA em todo o território brasileiro. Contraditoriamente, as matrículas para essa modalidade e o número de escolas ofertantes apresentaram uma diminuição nos últimos anos (INEP, 2010). A diminuição do número de escolas que oferecem a modalidade dificulta o acesso aos alunos trabalhadores, principalmente nas grandes cidades, onde existem sérios problemas em relação à distância da escola e do trabalho.

O histórico da Educação Profissional e da EJA no Brasil mostra a problemática na qual a educação e a formação destinadas aos trabalhadores jovens e adultos se situam. Os interesses econômicos e compensatórios sempre se sobrepuseram aos interesses e necessidades formativas desse público.

Em um contexto mais alargado, vemos que essa situação prevalece em nível mundial, e que a expansão das ofertas destinadas aos trabalhadores é orientada por uma agenda global numa lógica mercantilizada que visa atender aos interesses do desenvolvimento econômico. Essa lógica tem uma sequência histórica observada no Brasil pela implantação de programas e projetos que estimulam a profissionalização

concomitante no sistema privado, com recursos públicos, em detrimento da educação integrada na própria escola pública.

Dessa forma, a implementação do PROEJA impõe desafios políticos e pedagógicos

ao demandar fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira (SHIROMA, LIMA FILHO, 2011, p. 730).

Contudo, a preocupação diante das novas políticas com o cunho de produzir maior justiça social, é a de que elas não podem ser organizadas a partir de práticas compensatórias e paliativas, ou ainda com interesses outros que não sejam os do público ao qual se destinam. Discutindo essa questão, Dubet (2004, p. 540) afirma que “os conceitos de igualdade e de justiça escolar que comandam essas práticas não são tão claros quanto poderia parecer à primeira vista e é importante refletir para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares”. Segundo esse autor, embora o desejo de justiça escolar seja inegável, a sua definição é altamente complexa e pode levar a sentidos ambíguos.

Posto isso, podemos situar as contradições que envolvem o PROEJA, que, ao mesmo tempo em que traz novas possibilidades de formação para os trabalhadores, evidencia as dificuldades em torná-las efetivas no quadro educacional instalado nas escolas e nas possibilidades de participação dos trabalhadores. Tal como sublinha Frigotto (2005, p. 1097), “apesar das declarações favoráveis a integração entre formação básica e formação específica processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição”. Na mesma direção, Rummert (2007, p.35) afirma que

o campo da educação é fortemente marcado por condicionantes estruturais e que as ações de governo constituem expressão dos processos de correlações de forças, cujos resultados expressam uma profunda desigualdade de acesso às bases do conhecimento.

As contradições mencionadas pelos autores compuseram um denso debate na academia<sup>3</sup> e deram visibilidade a esse Programa em um grande número de

---

<sup>3</sup> Em 2006, foi assinado um convênio entre a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse convênio resultou no

pesquisas produzidas por estudantes de pós-graduação das universidades do país, inclusive no Estado do Paraná. As pesquisas realizadas nesse estado, tanto na rede estadual quanto na rede federal de educação, apontaram problemas relacionados a não permanência dos alunos nos cursos, pouca procura pelas matrículas, dentre outras fragilidades (DAL MORO, 2012; YAMANOE, 2011; COLONTONIO, 2010; HOTZ, 2010; CORSO, 2009; ALMEIDA, 2008).

Essas pesquisas foram realizadas com alunos e/ou professores durante o andamento dos cursos do PROEJA, fato que nos despertou o interesse em pesquisar essa temática, tendo como foco os alunos egressos desses cursos. A perspectiva de dar voz a esses sujeitos em suas trajetórias individuais e coletivas após a realização dos cursos e buscar a significação dessa formação, pareceu-nos necessária e inovadora. Afinal, até então, nenhuma das várias pesquisas realizadas no Paraná, sobre essa política, havia contemplado o relato de egressos.

Considerando que os cursos técnicos do PROEJA foram implantados pela Rede Estadual de Educação do Paraná em 2008, e as primeiras turmas foram concluídas em 2010, haveria, em 2012, a possibilidade de contato com egressos dos cursos do PROEJA com mais de um ano de conclusão, espaço de tempo que consideramos necessário aos interesses da pesquisa.

No intuito de assegurar esse tempo de conclusão, o primeiro critério que estabelecemos para a seleção dos cursos a serem pesquisados foi a implantação ter acontecido em 2008 e a conclusão em 2010. A opção por 12 cursos de diferentes eixos tecnológicos foi para contemplar na pesquisa a diversidade de cursos implantados pela rede estadual do Paraná em 2008. Os cursos selecionados foram ofertados em 11 escolas, situadas em nove municípios desse Estado. Selecionamos 2 cursos de Administração, um ofertado na capital e outro no interior, pelo fato de ter sido a oferta que ocorreu em maior quantidade.

Por serem poucos concluintes em cada turma, não estabelecemos critérios para selecionar os entrevistados. Assim, o contato inicial foi realizado com todos os egressos possíveis e a pesquisa se efetivou no período de abril a junho de 2012.



As escolas que ofertaram os cursos do PROEJA pesquisados, apresentavam também a oferta da Educação Básica, a partir da 5ª até a 9ª série, o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado; algumas apresentavam também o curso normal de formação de docentes e ainda cursos subsequentes da Educação Profissional. Duas dessas instituições caracterizam-se como Centros de Educação Profissional por ofertarem somente essa modalidade de ensino. De uma forma geral, todas já tinham alguma experiência com a oferta da Educação Profissional, mas nenhuma escola pesquisada tinha experiência com a oferta da modalidade da EJA.

Com relação à localização, 4 escolas estão situadas em Curitiba, capital do estado, sendo 1 curso em escola situada na região central e 3 em bairros periféricos. Quanto às demais, 2 foram ofertados por escolas de municípios de grande porte<sup>4</sup>, com a oferta dos cursos do PROEJA em escolas situadas em bairros periféricos; 4 por escolas de municípios de médio porte e 2 em municípios pequenos (porte 2). Nestes, a oferta ocorreu em escolas situadas em região central do município. Um questionamento que tivemos nessa fase de construção do objeto de pesquisa foi de qual seria o nível de influência que o tamanho do município ou da escola poderia ter na implementação dos cursos, em termos de maior ou menor procura e permanência; enfim, em que isso traria diferença.

Assim, a partir do estudo inicial foi possível delinear o objeto de pesquisa na qual procuramos, conforme orienta Bourdieu (2002), “esmiuçá-lo” ao máximo, em seus detalhes. A pesquisa contemplou os seguintes cursos: Administração capital; Administração interior; Agente Comunitário de Saúde; Construção Civil; Enfermagem, Eletromecânica; Informática; Logística; Meio Ambiente; Nutrição; Secretariado e Segurança do Trabalho.

Para Bourdieu (2002, p.32),

o pesquisador deve ter uma postura ativa e sistemática, construindo o objeto como um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal. Trata-se de interrogar *sistematicamente* o caso particular, constituído em ‘caso particular do possível’, como diria Bachelar para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida.

---

<sup>4</sup> Municípios de Pequeno Porte 1: até 20.000 habitantes; Município de Pequeno Porte 2: de 20.001 até 50.000 habitantes; Município de Médio Porte: de 50.001 até 100.000 habitantes; Município de Grande Porte: de 100.001 até 900.000 habitantes (Censo, demográfico 2010).

Para esse autor, a compressão do objeto em sua totalidade depende do conhecimento de todos os seus detalhes, o que só será possível a partir de uma abordagem correta da entrevista e da postura do pesquisador.

As fragilidades evidenciadas no processo de implementação do PROEJA na Rede Estadual de Educação do Paraná, as quais culminaram com um reduzido número de alunos concluintes nos cursos, despertaram o nosso interesse em compreender, a partir dos próprios egressos e do contexto estrutural vivenciado por eles, a seguinte problemática: Quais sentidos e significados foram atribuídos pelos seus egressos? Em que medida esse Programa configurou-se como uma política de formação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos? Quais relações se estabelecem entre a formação realizada e a mobilidade socioeconômica? Quais as lógicas de organização do PROEJA no espaço escolar e o quanto estas se articulam às razões do abandono ou da permanência? O que os levou a permanecer no curso?

A partir dessa problemática, estabelecemos como objetivo central desse estudo compreender quais são os sentidos e significados atribuídos aos cursos e como os alunos egressos perceberam a formação realizada em termos de mobilidade social e econômica. Ao mesmo tempo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- interpretar, a partir da fala dos egressos, a contribuição dos cursos técnicos para as suas experiências de trabalho e continuidade dos estudos;
- compreender as lógicas estruturais subjacentes ao PROEJA e interpretar como elas são entendidas pelos egressos em suas estratégias de vida e escolares;
- compreender os sentidos e significados da experiência de formação realizada no PROEJA e a sua interferência na decisão de permanecer no curso.

Com base na problemática levantada e nos objetivos propostos, formulamos as hipóteses norteadoras do trabalho:

1. Os cursos realizados, de uma forma geral, não proporcionam mudanças significativas em relação à mobilidade socioeconômica e melhoria das condições de vida, contrariando os objetivos iniciais de criação desse Programa e as expectativas dos alunos. Porém, os cursos técnicos na área da saúde e indústria apresentam um diferencial em relação aos demais cursos, quanto à contribuição ao acesso e permanência no emprego, devido

à maior especialização técnica exigida nessas funções e reconhecimento da área profissional.

2. Os egressos do PROEJA não relacionam as suas condições de vida aos sistemas estruturais que orientam e determinam as suas experiências e ações sociais.
3. A formação do PROEJA pode promover a socialização, valorização própria e elevação da autoestima dos participantes.

Após a definição do objeto de estudo e formulação do problema de pesquisa, o passo seguinte foi a escolha de uma metodologia para atender às especificidades dessa problemática. A decisão por uma pesquisa qualitativa havia sido tomada logo na realização do projeto de pesquisa, o que trouxe vários questionamentos, dentre eles: quais seriam os recursos metodológicos mais adequados nesse caso? Que formas de abordagens podem assegurar a plenitude dos relatos? Como analisar esses relatos de modo a valorizar as falas dos egressos, sem ficar no senso comum? Como sair da análise estatística e assegurar um estatuto de segurança? Como interpretar as situações aparentes e chegar à realidade dos fatos?

Com o auxílio da teoria, inicialmente buscada em Minayo (2007), Luna (2000), Severino (1997), Triviños (1987) e Haguetti (1987), veio a confirmação de que somente uma pesquisa de cunho qualitativo poderia alcançar respostas mais coerentes à temática proposta.

As leituras anteriores sobre as pesquisas realizadas por Pierre Bourdieu haviam despertado interesse e aproximação em direção a esse autor. Entretanto, a sua forma de investigar parecia bastante complexa e radical, difícil de ser compreendida por quem não é da área da sociologia. Impressão essa que foi amenizada após a leitura da sua obra “Miséria do Mundo”.

O estágio<sup>5</sup> de doutoramento sanduíche realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal, sob a orientação da Professora Doutora Carmen Cavaco, proporcionou o contato com pesquisadores portugueses da Educação de Adultos, como: Rui Canário, Natália Alves, Carmen Cavaco, Paula Guimarães, Alberto Melo e Antonio Nóvoa, os quais apresentam uma larga experiência em pesquisas qualitativas a partir de metodologias biográficas (histórias, narrativas e relatos de vida). Além disso, oportunizou o estudo realizado tendo como

---

<sup>5</sup> Apresentamos ao final do texto, na parte intitulada “Anexos” um relatório completo das atividades realizadas durante esse estágio.

base os autores franceses Pierre Bourdieu, François Dubet, Claude Dubar, Daniel Bertaux, Bernard Charlot, Bernard Lahire e outros.

As entrevistas realizadas durante este estágio com pesquisadores e gestores da formação de adultos; as visitas às escolas que ofertavam formação profissional e escolarização; as disciplinas realizadas no curso de doutoramento e mestrado; os cursos e seminários, enfim, foram eventos de grande contribuição para o fortalecimento teórico-metodológico, principalmente no âmbito da pesquisa qualitativa de perspectiva biográfica.

Neste período de estudos em Portugal foi possível perceber a proximidade entre os encaminhamentos que já haviam sido efetivados na pesquisa empírica com a teoria dos autores estudados, em especial, Pierre Bourdieu. Este fato nos levou a definir a sequência dos demais procedimentos da pesquisa. Desse modo, a opção teórico-metodológica do estudo tentou uma aproximação com a teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu, mais especificamente, a que foi descrita por ele e sua equipe no livro “Miséria do Mundo” (BOURDIEU, 1993). Nessa obra, o autor tem um afastamento da sociologia tradicional e “aposta numa epistemologia que representa uma nova maneira de abordar a práxis social, incorporando com mais profundidade as experiências cotidianas das pessoas” (MONTAGNER, 2009, p. 257). Em outras palavras, Bourdieu busca nesse livro resgatar questões importantes da realidade em questões familiares, de trabalho e do sistema escolar, sobretudo numa visão crítica desses fenômenos sociais, a partir das vozes daqueles que não detêm os meios de se fazer ouvir.

Essa aproximação teórico-metodológica deu suporte à pesquisa empírica, que consistiu em dar vozes aos alunos egressos do PROEJA nas entrevistas presenciais e individuais, com análises a partir dos seus relatos, considerando as lógicas estruturais nas quais se inserem as suas experiências práticas.

A definição do recurso metodológico foi pela entrevista, a partir de um roteiro previamente elaborado, com a finalidade de assegurar o mesmo encaminhamento inicial a todos os entrevistados. A opção da entrevista considerou o recurso precioso que ela representa para a pesquisa, pela possibilidade de escuta e de percepções variadas, como emoção e sentimentos expressados em cada fala, além da aproximação do contexto vivenciado pelo entrevistado, uma vez que o saber ouvir é também uma posição política e ética, além de metodológica, do pesquisador.

Conforme Bourdieu (1993, p.704),

é necessária a construção de um modelo de entrevista em que a postura do pesquisador provoque o surgimento de um discurso extraordinário por parte do pesquisado e que este seja incitado – por proposição sem imposição – a realizar uma autoanálise em que constrói o seu próprio ponto de vista sobre si e sobre o mundo e, então, manifesta esse ponto fundamental a partir do qual vê a si mesmo e ao mundo, explicando-se para si e situando-se no mundo por ele significado.

O autor orienta para que as questões da entrevista sejam formuladas a partir de sugestões ou de roteiro, nos quais haja flexibilidade para adequar o direcionamento da conversa, sem a rigidez dos questionários habitualmente utilizados.

A estratégia de intervenção utilizada na entrevista é a que Bourdieu (1993, p.706) chama de “forma de maiêutica”. Nessa estratégia, o intuito é levar o entrevistado a uma reflexão sobre aquilo que se deseja saber dele para se chegar o mais próximo possível dos fatos reais e do contexto no qual se assentou. Portanto, uma forma de evitar as respostas rápidas e superficiais, presas ao momento aparente e desligadas das relações estruturais, comumente observadas nas pesquisas, “cujas perguntas forçadas e artificiais produzem coisas fictícias que acreditam registrar” (BOURDIEU, 1993, p. 706). A partir dessa estratégia, os entrevistados poderão ser conduzidos a uma maior consciência da sua forma de ver e pensar sobre a situação apresentada e sobre os seus posicionamentos diante dela, numa “reflexividade reflexa” (BOURDIEU, 1993, p. 706); no entanto, isso requer um alto controle na condução da pesquisa por parte do pesquisador para diminuir a violência simbólica<sup>6</sup> da relação de pesquisa. Ao levar o entrevistado a uma autorreflexão sobre os fatos que envolveram a sua vida, possibilita-se a análise e possivelmente uma compreensão mais clara do processo. Dessa forma, existe um benefício, embora não aparente, também para o entrevistado.

Porém, numa relação de pesquisa, embora seja concedida e autorizada pelo próprio entrevistado, existe naturalmente, uma relação hierárquica que coloca o entrevistado numa situação de submissão diante do pesquisador que é quem conduz a entrevista. Para amenizar essa relação na qual o “poder” do pesquisador é eminente, Bourdieu (1993, p. 695) recomenda “a instauração de uma escuta ativa e

---

<sup>6</sup> É um dos mais conhecidos conceitos criados por Pierre Bourdieu, presente em todas as suas obras. Relaciona-se à existência de uma coação em direção ao pensamento dominante. Tal coação naturaliza crenças e práticas que subjuguem e oprimem os menos favorecidos em prol da manutenção da subordinação.

metódica que se situa a meio termo entre a entrevista não dirigida e a semiestruturada”. Isso consiste em estabelecer um jogo linguístico, no qual o entrevistado quase não percebe que está sendo questionado, uma vez que o pesquisador não fica estático esperando as respostas, mas intervém, concordando e estimulando no sentido de aproximar-se dos fatos apresentados como se também tivesse feito parte deles, estabelecendo assim uma relação de cumplicidade e confiança com o entrevistado; “uma forma de exercício espiritual em que se realiza uma conversão do olhar sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida, pelo esquecimento de si por uma disposição acolhedora em que o pesquisador se inclina a fazer seus os problemas do pesquisado” (BOURDIEU, 1993, p. 708).

Contudo, o mesmo autor afirma que os esforços para diminuir a distância “social e hierárquica” entre pesquisador e entrevistado sempre serão insuficientes.

Em razão disso, caberá àquele adotar os procedimentos necessários à diminuição desta distância: o sociólogo deve ser capaz de *se colocar em seu lugar* do entrevistado *em pensamento*. Esta tentativa de situar-se mentalmente no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social é dar-se a uma compreensão, do seu objeto, fundada no domínio das condições e dos condicionamentos psíquicos e sociais dos quais ele é produto e que estão diretamente associados à sua posição e à sua trajetória particular neste espaço (BOURDIEU, 1993, p. 699).

Dessa forma, organizamos um roteiro (guia) com cinco itens para orientar as entrevistas, os quais mantiveram fidelidade ao problema e objetivos da pesquisa, quais sejam: os sentidos e significados atribuídos ao curso realizado; a situação de emprego apresentada no momento da entrevista; a trajetória de estudo anterior e após o curso e os motivos da procura pelo PROEJA e a mobilidade socioeconômica após a conclusão do curso. Consideramos que a partir desses dados seria possível estabelecer um perfil sociodemográfico dos egressos, mais especificamente sobre a idade e gênero e, assim, considerar essas categorias em relação ao afastamento, ao retorno e à permanência no curso.

Com isso, buscamos manter uma aproximação possível às orientações de Bourdieu (1993), sem, contudo, desconsiderar as especificidades do campo empírico pesquisado e os fatores limitantes do contato com trabalhadores adultos submetidos a uma extensa jornada de trabalho, situações familiares e pouco tempo de disponibilidade para conceder a entrevista, tendo em mente que

só se pode chegar ao discurso explícito dos entrevistados, à custa de uma metodologia de trabalho que vise revelar – em detrimento da coleta de opiniões as mais espontâneas e, frequentemente, autoenganadas, com as quais se satisfazem os pesquisadores apressados e inexperientes – aos *próprios pesquisados* e, como recompensa, ao pesquisador reflexivo as coisas enterradas nas pessoas que as vivem e que ao mesmo tempo não as conhecem e, num outro sentido, conhecem-nas melhor do que ninguém. Como um parteiro da intensidade expressiva ou verdade descoberta, uma vez que ajuda o pesquisado a expressar a sua verdade, extraída de sob os escombros do lixo social que a sufocava e a reconhecê-la como já estando lá (BOURDIEU, 1993, p. 708).

Desse modo, organizamos as etapas da pesquisa empírica que compreenderam contato telefônico com os alunos e egressos e diretores de cada escola; visita às escolas e entrevista presencial com os alunos e diretores. As informações sobre endereço e telefone dos egressos foram obtidas no sistema SERE<sup>7</sup> – sistema *online* de registro escolar da rede estadual de educação, na ficha de matrícula de cada aluno. Pelo tempo transcorrido desde a matrícula, muitos telefones, endereços e locais de trabalho haviam sido trocados, o que ocasionou certa dificuldade inicial, porém, a partir dos primeiros contatos obtidos com sucesso, os próprios egressos auxiliaram fornecendo informações sobre os seus colegas de curso.

No primeiro contato realizado, o que aconteceu por telefone, explicamos os motivos e a importância da pesquisa, bem como a importância das suas participações enquanto egressos dos cursos. Fizemos o convite para a entrevista presencial, e, nos casos em que foi aceito, a entrevista foi agendada em local e horário sugeridos pelos próprios egressos. De uma forma geral, houve boa receptividade por parte dos alunos contatados.

Sentimos maior receptividade e aceitação para participar das entrevistas por parte dos egressos dos municípios do interior do Estado em comparação com os alunos da capital; somente em duas abordagens ocorreu estranhamento e desconfiança sobre as intenções da pesquisa. Numa delas, a aluna egressa solicitou que ligássemos no dia seguinte e entrou em contato com a escola para confirmar a veracidade, só depois da confirmação da diretora agendou a entrevista.

Alguns alunos preferiram que a entrevista se realizasse na própria escola em que fizeram o curso, devido ao pouco tempo em que permanecem em casa; sendo assim, o diretor cedeu uma sala de aula para o devido fim. Embora as entrevistas

---

<sup>7</sup>Sistema SERE: Sistema Estadual de registro Educacional da Secretaria de Estado da Educação – SEED, Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br). Acesso em 28/08/12.

tenham sido feitas individualmente, houve um encontro entre os egressos, quando conversaram e confraternizaram, aproveitando também para relembrar as situações vivenciadas durante o curso, reclamar ou elogiar. Enfim, foram momentos coletivos muito ricos para nossa observação e percepção sobre os entrevistados, principalmente devido à maior exposição quando estavam entre seus pares, manifestando mais claramente os seus anseios, frustrações, afetos e a significação da formação para suas vidas.

Em algumas situações pôde-se perceber que os alunos aceitaram participar da entrevista para poder externar as suas queixas e insatisfações com o curso, parecia que precisavam desabafar e foi a oportunidade que se apresentou. Algumas reclamações giravam em torno do certificado que não havia sido expedido até então, ou por não poder fazer a carteira de registro profissional pelo fato do curso ainda não estar reconhecido, ou até por estarem desempregados, após terem concluído um curso no qual acreditavam que lhes traria um emprego. Enfim, pareciam depositar em nós a esperança da solução dos seus problemas. Precisamos explicar repetidas vezes o motivo da entrevista e a nossa impossibilidade diante desse fato.

Alguns egressos nos receberam em suas casas, apresentaram a família e durante a entrevista, comentaram sobre as suas vidas e esperanças de melhoria. Na maioria, eram moradores de casas muito simples, em alguns casos, alugada, e em bairros de periferia, com todas as dificuldades impostas pela renda mensal em torno de um salário mínimo.

Houve um caso em que o aluno não apresentava nenhuma disponibilidade de tempo, mas afirmou que tinha interesse em participar da entrevista; nesse caso, agendamos para o intervalo do curso técnico que estava realizando como bolsista numa escola privada. Em outra situação, a entrevista com uma aluna egressa foi realizada na empresa de laticínios em que trabalhava, com a devida autorização do seu superior.

Nem as escolas nem os entrevistados serão identificados devido ao compromisso assumido pela pesquisa, conforme sugere Richardson (1999, p. 216): “o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas devem ser assegurados”. Dessa forma, quando nos referimos aos alunos, adotamos nomes fictícios. Com relação às escolas, utilizamos numeração sequencial e para os municípios citamos a própria denominação, além de identificá-los como: de pequeno, médio, grande porte



e capital. Para a diferenciação dos dois cursos de Administração pesquisados, denominamos Administração capital e Administração interior.

Com a finalização das entrevistas, novas dúvidas surgiram e nos impeliram em busca de um tratamento dos dados de forma a considerar a especificidade do objeto social em questão, a metodologia utilizada e os objetivos a serem alcançados, ao que recorremos à teoria. Outros autores, além de Bourdieu (1993), contribuíram pra as nossas análises; entre eles estão: Dubet (1994), Bertaux (1997), Lahire (1997, 2005), Charlot (1996, 2000, 2002) e Dubar (1997, 2000), muito devido às suas pesquisas socioeducativas com análises qualitativas focadas nos sujeitos.

Em um primeiro momento, fizemos a transcrição das entrevistas e em seguida elaboramos uma planilha, na qual constavam os dados identificados, por curso. Essa planilha permitiu visualizar os dados sociodemográficos e quantitativos retirados dos relatos transcritos. As leituras, por repetidas vezes, das transcrições dos relatos possibilitaram a organização em quatro categorias: o perfil sociodemográfico; a trajetória de estudos e a procura pelo PROEJA; a situação apresentada quanto à continuidade dos estudos e emprego e a mobilidade socioeconômica decorrente do curso.

Em um segundo momento da análise, buscamos uma abstração maior que mostrasse para além dos relatos, uma leitura da relação estabelecida com o curso e após a conclusão do mesmo no contexto estrutural vivenciado pelos egressos. Para isso, selecionamos alguns relatos, representando outros nos quais havia repetições de falas e os organizamos em três categorias: sentidos da experiência de formação em relação ao trabalho; sentidos da experiência de formação em relação à escolarização e os sentidos e significações para a reconstrução de identidades.

Nesse momento da análise, nosso esforço foi tentar interpretar os sentidos e significados nas entrelinhas, nas palavras não ditas, ou, no contexto de onde vinham essas falas. Ao discorrer sobre a metodologia de pesquisa utilizada por Bourdieu e os passos para segui-la, Thiry-Cherques (2006, p. 49) orienta que

para concluir a pesquisa devemos nos colocar as seguintes questões: quais os capitais, principalmente, qual o capital simbólico em jogo? Como o mundo é percebido, dividido, registrado pelos agentes? Como as estruturas cognitivas se ajustam às estruturas objetivas? Quais as coerções, quais as relações de dominação que elas exercem? Quais os interesses de perpetuação da riqueza, do *status*, da dominação envolvidos? Quais os grupos de interesse? Quais os conflitos que se dão no interior do campo?

Ao respondê-las, encerramos o ciclo investigatório que desvela a síntese da problemática geral do campo.

Dessa forma, as respostas a esses questionamentos nos auxiliam a situar os relatos dos entrevistados no contexto estrutural e nos aproximar das respostas para a problemática da pesquisa. O percurso realizado na investigação é apresentado na Tese em quatro desdobramentos os quais explicitamos: o primeiro desdobramento foi realizado por meio de pesquisa documental e bibliográfica, apresentada no capítulo I; o segundo contempla uma pesquisa exploratória sobre o objeto de estudo, apresentada no capítulo II; o terceiro contempla a primeira etapa das análises da pesquisa empírica, apresentada no capítulo III e o quarto apresenta a segunda etapa das análises da pesquisa empírica, no capítulo IV.

No capítulo I, "Educação e formação dos trabalhadores: lógicas históricas, políticas e conceituais presentes na formação do PROEJA", estabelecemos como objetivo compreender essas lógicas e situá-las no PROEJA. A busca para alcançar esse objetivo nos levou a uma série de documentos legais e históricos, produções de intelectuais e pesquisas acadêmicas sobre o PROEJA.

Dessa forma, organizamos o capítulo I em quatro seções: a primeira seção apresenta a estruturação do PROEJA enquanto formação profissional e escolarização na modalidade da EJA, discutindo seus fundamentos teóricos, sua implantação e expansão no país. Na segunda seção buscamos situar o PROEJA nas tendências globais para educação de jovens e adultos, no contexto das orientações da UNESCO<sup>8</sup>. Na terceira, situamos as estratégias brasileiras recentes para a EJA e Educação Profissional e o contexto social e político em que se realizaram. Na quarta e última seção apresentamos um levantamento das pesquisas sobre o PROEJA no país, em dissertações, teses e artigos da ANPED.

No Capítulo II, "O PROEJA no Paraná: da implantação à conclusão das primeiras turmas", centramos o nosso objetivo em compreender o objeto de pesquisa em seu processo de implementação na rede estadual de educação do Paraná, desde a mobilização e estudos que antecederam a implantação até a conclusão das primeiras turmas.

---

<sup>8</sup>UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações.

Para isso, realizamos uma pesquisa exploratória baseada em documentos disponibilizados pela SEED/PR no Portal<sup>9</sup> Dia a Dia Educação; no Documento Orientador do PROEJA no Paraná (PARANÁ, 2010); em relatórios do grupo de pesquisas demandas e potencialidades do PROEJA do Paraná (LIMA FILHO, 2008) e nas Sinopses estatísticas do INEP. Organizamos o capítulo em quatro seções: a primeira analisa o processo de implantação do PROEJA em escolas da rede estadual de educação do Paraná; a segunda discute o Documento Orientador do PROEJA no Paraná e a elaboração das propostas curriculares para cada curso; a terceira seção analisa os dados de matrícula e os tensionamentos gerados pela n

o efetivação da formação continuada para os professores e a quarta discute os dados de conclusão das primeiras turmas do PROEJA na rede estadual de educação.

No Capítulo III “A pesquisa com os egressos: quem são? o que fazem? como avaliam a formação?” estabelecemos como objetivo interpretar a situação apresentada pelos egressos entrevistados em relação à continuidade dos estudos, emprego e mobilidade socioeconômica, além de conhecer o perfil sociodemográfico.

Para alcançarmos esses objetivos, elegemos quatro categorias com potencial explicativo do objeto de estudo, as quais foram apontadas pela compilação dos dados obtidos nos relatos dos alunos egressos, conforme listamos a seguir: o perfil sociodemográfico; a trajetória de estudos e a procura pelo PROEJA; a situação apresentada quanto à continuidade dos estudos e emprego e a mobilidade socioeconômica decorrente do curso.

Organizamos o capítulo da seguinte forma: inicialmente apresentamos um panorama geral da pesquisa realizada e uma síntese de cada curso pesquisado, a título de descrição dos dados registrados durante as observações no ambiente escolar e nos relatos dos alunos e diretores. Em seguida, são expostas as análises e interpretações a partir das quatro categorias; ao final apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os diretores.

---

<sup>9</sup>O Portal Dia a Dia Educação é uma ferramenta tecnológica integrada ao *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Lançado em 2004 e reestruturado em 2011, essa ferramenta tem o intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>Acesso em: 22/02/14.

No Capítulo IV, “Os sentidos e significados da experiência de formação no PROEJA para os alunos egressos”, estabelecemos o objetivo de compreender os sentidos e significados atribuídos pelos alunos egressos do PROEJA à formação realizada. Para o alcance do objetivo desse capítulo, nossa busca assentou-se em três categorias: os sentidos e significados da formação do PROEJA em relação ao trabalho; os sentidos e significados da formação do PROEJA em relação à escolarização e a reconstrução identitária.

Ao final, apresentamos as nossas conclusões de forma sintetizada e uma discussão sobre os resultados da pesquisa no intuito de contribuir teoricamente sobre a temática pesquisada.

## CAPÍTULO I

### **A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES: POSSIBILIDADES NO PROEJA**

Ao buscar a compreensão do PROEJA enquanto política de formação e elevação da escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos consideramos como ponto de partida compreender as lógicas históricas, políticas e conceituais que estruturam a formação dos trabalhadores jovens e adultos e que estão presentes no PROEJA.

Para essa compreensão, procuramos identificar os fatos e relacioná-los aos processos sociais e políticos, colocando em evidência a interferência dos fatores econômicos que estruturam tanto o social quanto o político. Porém, vislumbramos que a compreensão da realidade não se limita somente a uma dessas instâncias em particular, mas ao entrelaçamento possível entre elas, em um princípio de totalidade. Isso para Gramsci (1994) seria um meio de desvelar a realidade e mostrar as desigualdades históricas de construção da hegemonia<sup>10</sup>.

Para aproximar-nos de tal interpretação, procuramos ter em mente as seguintes questões: como se estruturam as políticas de educação e formação de adultos, em especial o PROEJA? Como são apropriadas? O que alteram? O que têm de emancipatórias? O que têm de desumanas?

A busca das respostas a essas questões leva a uma série de documentos legais e históricos, produções de intelectuais e pesquisas acadêmicas sobre o PROEJA. Dessa forma, este capítulo está organizado em quatro seções: a primeira apresenta a estruturação do PROEJA enquanto formação profissional e escolarização na modalidade da EJA, de modo que discute seus fundamentos teóricos, sua implantação e expansão no país. Na segunda seção busca-se situar o PROEJA nas tendências globais para educação de jovens e adultos no contexto das

---

<sup>10</sup>Hegemonia: é uma combinação de liderança (ou direção moral) com dominação. É exercida por meio do consentimento e da força, da imposição e da concessão, de e entre classes e blocos de classes, além das frações de classes. Esta pode se dar de forma ativa, como vontade coletiva, ou se manifestar de forma passiva, por meio de um apoio disperso ao grupo dirigente dominante (GRAMSCI, 1976).

orientações da UNESCO. Na terceira seção, situam-se as estratégias brasileiras para a EJA e Educação Profissional nos diferentes períodos políticos vivenciados no país. Na quarta seção apresentamos um levantamento das pesquisas sobre o PROEJA em dissertações e teses, bem como os resultados de algumas análises realizadas a partir dos sujeitos.

### 1.1 O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA

Em um contexto favorável às mudanças educacionais, após dois períodos consecutivos de repressão, sendo um de ditadura militar e outro de governo dito democrático nos moldes do neoliberalismo<sup>11</sup>, o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva trouxe a esperança de uma educação com bases humanistas e cidadãs, voltadas à emancipação dos trabalhadores. Em uma aproximação com diversos segmentos sociais e educacionais, ocorreu a implantação do Ensino Médio integrado e posteriormente, a sua oferta na modalidade EJA.

Tal modalidade, denominada Programa de Educação Profissional integrado à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, foi implantada a partir da abertura política e pedagógica colocada pelo Decreto nº 5.154/04, em que se permitiu a possibilidade da oferta integrada entre escolarização e formação profissional. Portanto, a experiência de ensino integrado já estava em andamento nos cursos do Ensino Médio integrado, os quais serviram como base para a implantação do PROEJA, além do fato de oportunizar o compartilhamento da mesma estrutura física e humana nas escolas.

O PROEJA foi criado com a perspectiva de inclusão dos trabalhadores jovens e adultos nos processos educacionais, dos quais foram anteriormente excluídos, “não na perspectiva do alinhamento subalterno da educação ao capital, mas como um projeto pleno que aproxima ciência, cultura, trabalho e tecnologia na formação

---

<sup>11</sup>Conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia e o livre comércio. Surgiu em 1970 como uma solução para a crise do petróleo. No Brasil, marcou o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

de gerações historicamente excluídas” (MOLL, 2010, p. 132). Nesse aspecto, a ideia da inclusão educacional em uma modalidade que integra três dimensões de ensino propõe uma visão ampliada do conhecimento e dos processos de produção, de forma a levar à compreensão da realidade no contexto histórico que a encerra.

Esse Programa foi instituído inicialmente no âmbito da rede federal de educação, por meio do Decreto nº 5.478/05, o qual foi revogado pelo Decreto nº 5.840/06, ampliando a possibilidade de implantação aos demais sistemas públicos (estadual e municipal) e Sistema S. Com a sua criação pretendeu-se

contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD -- divulgados, em 2003, no qual apareciam 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais sem a conclusão do Ensino Fundamental e, apenas, seis milhões (8,8%) estavam matriculados na EJA (BRASIL, 2007 p. 33).

Conforme expressa o fragmento de texto do Documento Base, esse programa contemplou para além dos interesses governamentais, as reivindicações de vários segmentos educacionais e movimentos sociais envolvidos com a educação dos trabalhadores. Porém, o Programa tem sido bastante questionado por pesquisadores desse tema quanto a sua efetividade e possibilidade de consolidação, principalmente pelo fato de ser considerado por esses pesquisadores como mais uma política compensatória, dentre outras implantadas na mesma época e na perspectiva da formação profissional.

De acordo com o estipulado em seus documentos legais já citados, as ofertas poderiam ocorrer enquanto formação inicial e formação integrada ao Ensino Médio, na modalidade da EJA. Desse modo, no primeiro caso, os cursos deveriam apresentar a carga horária de 1.600 horas, sendo no mínimo 1.200 destinadas à formação geral e 400 à formação profissional. Enquanto no segundo caso, os cursos deveriam ter carga horária de 2.400 horas, das quais 1.200 seriam destinadas à formação geral, somadas à carga horária do curso técnico em questão, conforme estipula o catálogo nacional dos cursos técnicos - CNCT<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> É a referência nacional para a oferta dos cursos técnicos de nível médio nos diferentes sistemas de ensino do país. Define os cursos quanto à nomenclatura, carga horária e perfil descritivo. Possibilita à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho, conforme determina a Resolução nº 03/2008 do CNE (<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>).

Algumas ações foram desencadeadas pela SETEC/MEC no sentido da ampliação e fortalecimento do PROEJA como um Programa Nacional. Dentre as quais se podem destacar:

- A formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores, articulada pelo ministério da educação, a partir da formação de polos de formação nos centros federais de educação tecnológica, em parceria com as universidades públicas em 16 estados da federação. Essa ação teve início em 2006, estendendo-se até 2009 com quatro ofertas consecutivas efetivadas.
- A constituição de núcleos de pesquisa visando à materialização de redes de colaboração acadêmica tendo como referência a parceria PROEJA/CAPES/SETEC pelo edital 03/2006. O referido edital permitiu a formação de núcleos de pesquisa sobre o PROEJA com a concessão de bolsas de mestrado e doutorado, associando a análise e a avaliação das políticas públicas, os contextos regionais da implantação do PROEJA, os componentes curriculares dessa integração, a diversidade sociocultural dos jovens e adultos, além da relação entre educação e trabalho nas populações jovens e adultas.
- Descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, a qual possibilitou pequenas adaptações nas instalações físicas e capacitação dos professores para a oferta desta nova modalidade de curso.
- Os diálogos PROEJA criados após as visitas do projeto de inserção contributiva, quando foi possível perceber que uma das grandes dificuldades das escolas federais era o diálogo intrainstitucional para a resolução dos problemas do PROEJA. Assim, a SETEC descentralizou recursos para a promoção de encontros microrregionais, com o objetivo de trocar experiências entre os diferentes grupos envolvidos no desenvolvimento dos cursos: estudantes, educadores e gestores.
- O Edital PROEJA FIC de 08 de abril de 2009, para apoiar a implantação de cursos de formação inicial e continuada, integrados com o Ensino Fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos, nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais (<http://portal.mec.gov.br/>).

A partir dessas ações, a SETEC/MEC considerou que haviam sido possibilitadas as situações estruturais necessárias à implantação do PROEJA. Entretanto, o respaldo e incentivo destinaram-se principalmente às instituições da rede federal de educação, uma vez que a implantação do PROEJA nos estados e municípios ficou a cargo dessas próprias esferas, com a possibilidade de estabelecer alguns convênios e parcerias.

De acordo com Moll (2010, p.133),

pode-se afirmar, à luz desse movimento, que o PROEJA reuniu as condições necessárias e suficientes para se apresentar como novo campo de conhecimento em construção, em suas dimensões epistemológicas, curriculares e pedagógicas.



A ampliação das possibilidades de atendimento aos trabalhadores, que historicamente ficaram sem acesso à escolarização e formação profissional, tem sido entendida como uma forma de desafio no PROEJA, uma vez que o Programa propõe a integração de ofertas educacionais, como a Educação Básica e Profissional, que sempre ocorreram de forma dissociada e fragmentada. Essa característica ao mesmo tempo em que amplia e renova as possibilidades de atendimento ao público excluído da escolarização e formação profissional, também revela o seu potencial de desafio, justamente por esse fato. Ao integrar dimensões que, historicamente, sempre estiveram separadas, requer uma reflexão sobre a representatividade dessa política e do lugar ocupado por cada uma dessas instâncias na formação do trabalhador.

Portanto, envolve um conjunto de situações desafiadoras que exigem cuidados especiais em relação à metodologia e organização teórica, estrutural e temporal do currículo, uma vez que muitas escolas apresentam estrutura limitada, tanto em termos de recursos humanos quanto físicos.

Ao analisar as políticas implantadas durante o Governo do Presidente Lula, em especial o PROEJA, Frigotto (2005, p.1099) infere que “lamentavelmente essas medidas se constituem em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de uma ou outra alteração, mantêm tudo como estava antes”.

O alerta desse autor refere-se principalmente à carga horária reduzida dos cursos, em relação aos cursos regulares, o que em sua opinião poderia configurar a oferta de um ensino minimizado aos jovens e adultos. A redução da carga horária em si, não significa menor qualidade, desde que o currículo considere e valide as experiências anteriores adquiridas pelos alunos. Os trabalhadores jovens e adultos, mesmo tendo uma trajetória de estudos entrecortada e com algumas defasagens, apresentam experiências profundas que envolvem as várias formas de conhecimento em sua realidade prática. Cabe ao curso, por meio de um currículo com maior flexibilidade, fazer o aproveitamento e a ampliação desses saberes por meio dos conceitos da cultura escolarizada. Nesse caso, justificar-se-ia uma escolarização mais rápida.

Outro ponto sinalizado por Frigotto (2005, p.1097) diz respeito à imposição feita à rede federal de 10% das vagas, “num momento em que o interesse principal da rede volta-se para acumular recursos intelectuais, organizacionais e financeiros

para se tornarem, efetivamente, instituições de ensino superior”. A preocupação do autor diz respeito à falta de interesse manifestada por essa rede em relação à implantação do PROEJA, o que colocaria em risco as suas concepções, uma vez que o interesse dessa rede está voltado para a sua consolidação enquanto instituição de ensino superior. Além disso, as instituições federais atendem a um público selecionado em termos de conhecimentos intelectualizados e padrão social privilegiado, portanto, diferente daquele que compõe o público do PROEJA.

Não obstante ao contexto favorável de valorização da oferta destinada a esse público, os documentos normativos expõem a perspectiva do PROEJA como uma política compensatória e da ausência de uma Educação Básica sólida e de boa qualidade, conforme expressam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1104):

Ambos os Programas, com diferenças na sua finalidade e organização, resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei n. 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes.

Além da perspectiva compensatória destacada pelos autores, outro ponto evidenciado nos documentos oficiais do PROEJA é a manutenção do atrelamento histórico da educação ao mercado financeiro, conforme expresso no seu Documento Base.

O declínio sistemático dos postos de trabalho obriga a redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda (BRASIL, 2007, p. 12).

Tal perspectiva, ao mesmo tempo em que expressa a oportunidade de formação e escolarização em nível médio aos trabalhadores jovens e adultos que não puderam concluí-la em idade considerada adequada, posiciona-se na perspectiva de emprego e renda, em uma forma considerada contraditória, uma vez que direciona ao próprio aluno a responsabilidade pela sua inserção no trabalho. Assim se expressam Lima Filho, Cêa e Deitos (2011, p.29): “a inserção nas relações sociais de produção capitalista se dá por sua forma dominante, o assalariamento, ou

por outras formas mais ou menos degradadas de comercialização da força de trabalho”.

Nesse caso, a esperança de inserção a partir da formação não condiz com as formas estruturais que direcionam os fluxos de mobilidade no país, o que pode levar a formação ao descrédito e à superficialidade.

Rummert (2007, p.44) relata que

o PROEJA surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. [...] O governo federal adota procedimentos de democracia filantrópica, de caráter demonstrativo, em que proliferam as políticas focais, de que emergem programas que oferecem bolsas ou diferentes tipos de auxílio e requerem contrapartidas simbólicas, no mais claro modelo neoliberal.

A referência clara da autora diz respeito a uma proliferação de ofertas formativas na perspectiva da inclusão das massas, porém esvaziadas de potencial qualitativo e numa lógica que contraria a concepção expressa. Por outro lado, a autora reconhece as potencialidades do PROEJA enquanto oportunidade de formação e escolarização para trabalhadores. “Apesar dos limites derivados do projeto societário subordinado e dependente, o Programa constitui uma iniciativa que, pode possibilitar alguns avanços no âmbito” (RUMMERT, 2007, p 46). Não obstante aos aspectos polêmicos apontados no PROEJA, os quais o colocam como uma possibilidade de formação para o trabalho e de conclusão da escolarização em nível médio, ao mesmo tempo em que o elegem como um meio de conquistar um emprego destaca-se a sua coerência enquanto possibilidade de enfrentamento às desigualdades de acesso.

Conforme ressalta Ciavatta (2005, p.98),

(...) se a educação de jovens e adultos não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho, ela não pode ser alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica como campo onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.

Posto isso, pode-se caracterizar o PROEJA como uma política educacional que vem ao encontro das ansiedades e buscas dos trabalhadores no que diz respeito à melhor preparação diante da busca da mobilidade social e econômica pela formação e escolarização, sem, contudo, abrir mão de uma concepção com

bases humanistas e pretensões emancipatórias. Desse modo, expressa teoricamente uma formação para além da instrumentalização propriamente dita, que permite compreender a realidade e nela atuar com lucidez para uma transformação possível.

Podemos dizer que aí estaria o seu caráter inovador, enquanto política educacional que considera o tempo atual e as necessidades reais de sobrevivência impostas pelas estruturas sociais de dominação.

### 1.1.1 O papel do PROEJA como formação de trabalhadores frente às lógicas capitalistas

A escolarização e formação para o trabalho são demandas solicitadas na atualidade como uma necessidade ao modelo produtivo e de desenvolvimento atual, porém as ofertas que surgiram sempre foram focadas numa profissionalização prática dissociada dos saberes culturais. Essa perspectiva apresenta um potencial que limita a relação entre teoria e prática e dá ênfase à formação de mão de obra para atendimento direto às frentes de emprego. Nesse sentido, o PROEJA apresentou uma proposta que veio atender uma lacuna existente na área da formação para o trabalho, por apresentar os conhecimentos tanto da escolarização quanto da formação profissional de forma integrada. Nas palavras de Machado (2010, p.28),

a falta de qualificação da força de trabalho, especialmente no que se refere à educação básica, constitui um dos mais significativos gargalos econômicos, cuja solução tem caráter estruturante, pois é capaz de provocar relevantes alterações na competitividade sistêmica, no nível de renda e emprego e na qualidade de vida, provocando, assim, relevantes efeitos multiplicadores.

A autora relaciona a falta de formação e escolarização à vulnerabilidade do desenvolvimento socioeconômico, numa perspectiva que coloca o PROEJA como uma política necessária a esse desenvolvimento. No entanto, salienta que para isso, deveria ser considerada a possibilidade de manter o direito à educação e à apropriação do conhecimento. Essa lógica configura uma característica de

essencialidade do Programa a partir da compreensão da sua importância social e econômica, “desde que seja desenvolvido não por iniciativas institucionais isoladas, mas por ações integradas que valorizem as interfaces e estimulem estratégias complementares” (MACHADO, 2010, p. 40).

Desse modo, as possibilidades postas no PROEJA, qual sejam, escolarização e formação com foco em um determinado curso técnico, favorecem a aquisição de conhecimentos para os trabalhadores que, de alguma forma, já estão inseridos no mundo do trabalho ou estão pleiteando um emprego. O fato de contemplar as duas formações num mesmo curso e numa mesma escola traz maiores facilidades também em questão do tempo do aluno trabalhador despendido as duas formações.

Por outro lado, a implantação do PROEJA provoca um duplo desafio: “primeiro, pelo enfrentamento da descontinuidade que é a marca registrada da EJA; e o segundo, porque abre espaço para a interlocução entre a Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica e Educação Profissional” (MOURA, *et al.* 2006, p. 44). Segundo o autor, existem poucas iniciativas que visam ampliar o diálogo das outras modalidades e níveis e ensino com a EJA, e ocorrem de forma muito limitada.

Ao referir-se ao PROEJA, Paiva destaca que “a ampliação na modalidade de EJA não é um presente do governo. É apenas um ponto de chegada. Ponto esse que é fruto da luta social organizada, da qual os fóruns da EJA vêm assumindo estreita responsabilidade” (PAIVA, 2006, p. 22). Isto significa que a criação do PROEJA veio atender aos anseios e lutas antigas em prol da EJA no sentido de contemplar também a formação para o trabalho e, com isso, melhor atender às expectativas dos trabalhadores.

No contexto das demandas atuais em busca da universalização da Educação Básica, o fato de aliar a formação profissional à perspectiva de continuidade de estudos, confere ao PROEJA a oportunidade para sair da marginalidade do saber escolarizado. Porém, a possibilidade de uma proposta pedagógica de formação a partir do trabalho que se configura no PROEJA, requer a compreensão dos elementos que estruturam o modelo socioeconômico atual, ao qual os trabalhadores estão sujeitos.

Tal modelo, com base na flexibilidade, impõe características próprias aos processos de trabalho que decorrem do rompimento das fronteiras de comércio entre os países, do aumento da competitividade e das jornadas de trabalho. Com

isso, os contratos de trabalho ficam instáveis e precários e passam a exigir novos posicionamentos do trabalhador com base na polivalência (FRIGOTTO, 1999).

Com os meios de produção centrados na acumulação flexível, em função da passagem de produção que alterou o modelo taylorista-fordista em crise, o trabalhador tem a necessidade de mudar seu perfil, visto que não são necessárias somente características para o trabalho físico, mas também o aspecto intelectual tem sido cada vez mais valorizado. Além disso, o desenvolvimento tecnológico é imposto como um instrumento de organização do trabalho, sob novas e diferentes formas, que exigem novos conhecimentos.

Devido às novas tecnologias, a tendência é ocorrer uma redução do número de trabalhadores, assim como impor formas flexíveis de trabalho, como a terceirização e os contratos temporários, o que caracteriza formas cada vez mais precárias de trabalho e busca da formação especializada. Esse trabalhador especializado recebe a promessa de realização pessoal e profissional em que há

uma nova forma de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho, mais favorável quando comparada ao taylorismo/fordismo, uma vez que possibilitou o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente (ANTUNES, 2005, p. 48).

O modelo de produção, dentro desta nova forma de configuração, altera-se ao extremo daquilo que antes era uma repetição de tarefas no modelo fordista. Confere a falsa imagem de uma situação mais favorável, com maior qualificação e participação do trabalhador, quando, na verdade, ao conferir a aparência de maior flexibilidade e autonomia no trabalho, aumenta o potencial de exploração da força produtiva e reforça as relações de dominação.

Dessa forma, as demandas de consumo estendidas à classe trabalhadora alimentam o capital e dão a aparência de uma igualdade que não existe. Afinal, o que representa a aquisição de um aparelho de TV para um sujeito da classe média? E qual o peso dessa aquisição no orçamento de quem recebe um salário mínimo por mês? Certamente as condições de aquisição não são iguais, embora o ideário de consumo projetado seja o mesmo.

Contraditoriamente às facilidades abertas para o consumo, o mesmo não ocorre em relação às possibilidades de trabalho, cada vez mais escassas e com maiores exigências de formação para entrada e permanência nos postos de

trabalho. Além disso, os indivíduos são responsabilizados pelo seu processo de formação, desobrigando o Estado e as empresas.

Nessa perspectiva, Cury (2000, p.65) mostra que educação busca “adequar-se como instrumento da acumulação capitalista ao preparar mão de obra, especializada e técnica, voltada para a reprodução ampliada do capital”. Verifica-se, assim, um novo panorama de ofertas educacionais com novas formas e condições de formação para o trabalhador, associadas aos novos aspectos orientadores das tecnologias em que a sociedade tem sido refém.

Uma formação emancipatória perante tal sistema seria aquela que possibilita a atuação intelectual e técnica, porém, alerta para a sujeição que dela decorre e permite ao trabalhador situar-se e compreender o seu papel enquanto elemento capaz de compreender e promover a mudança, portanto, um desafio para o PROEJA.

### 1.1.2 O PROEJA e a escolarização em nível médio

Ao contemplar a escolarização em nível médio e a formação profissional, o PROEJA inova com uma oferta integrada destinada ao público na faixa etária acima daquela que é considerada normal para a conclusão do Ensino Médio, ou seja, com mais de 18 anos e que estava à margem da escolarização.

A lacuna existente de um processo formativo que integrasse a escolarização e a formação para o trabalho num processo de retomada da escolarização interrompida foi orientada, a partir do PROEJA.

Esse Programa representou uma conquista dos trabalhadores e ampliou as suas possibilidades formativas, as quais foram asseguradas pela Constituição Federal de 1988. Confere o reconhecimento aos jovens e adultos os mesmos direitos ao conhecimento dos alunos que frequentam os cursos regulares. Esta é a concepção que se configura no PROEJA, assim como, o fundamento expresso no artigo 3º da Declaração de Hamburgo, realizada em 1997 por meio da V CONFINTEA:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (*In*: IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004, p. 42).

Essa é também a concepção de educação para os trabalhadores adultos defendida no Documento Base do PROEJA, a qual orienta a elaboração dos currículos das escolas.

Para Machado (2010, p. 28), o PROEJA situa-se “entre a possibilidade da modalidade da Educação Profissional de retomar os currículos integrados e a necessidade da modalidade de educação de jovens e adultos de estabelecer um diálogo concreto com o mundo do trabalho”, uma vez que trata da etapa final da Educação Básica.

Desse modo, o PROEJA amplia as possibilidades educacionais da formação para o trabalho com qualidade, o que se configura como uma necessidade do público da EJA em direção contrária ao assistencialismo característico que predominou nessa modalidade. Assim, destaca-se a sua dupla finalidade: “enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade e integrar à educação básica à formação profissional de forma que contribua para a integração socioeconômica desses coletivos” (MOURA *et al.* 2006, p. 1).

Essa preocupação está relacionada às fragilidades estruturais e conceituais que são observadas na implantação de algumas políticas públicas lançadas. A preocupação aumenta diante do grande número de projetos e programas que têm sido implantados nos últimos tempos, os quais são criados com base no discurso da inclusão e na diminuição das desigualdades educacionais e sociais, mas que em alguns casos produzem uma situação contrária.

Essa avalanche de ofertas educacionais e formativas, na maioria das vezes “caracterizam uma certificação vazia, por constituírem modalidades aparentes de inclusão educacional que excluem do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER 2005, p. 15).

A perspectiva esvaziada de significados observada em programas e projetos destinados aos jovens e adultos, repete a mesma perspectiva observada no ensino regular, principalmente em nível médio, o que gera um quadro acentuado de



abandono, uma vez que esse nível de ensino representa a época de conflito para a grande maioria dos jovens que o frequentam, entre concluir o Ensino Médio ou trabalhar. Na maioria das vezes, a segunda opção é a escolhida, o que se deve às necessidades econômicas de prover os recursos para o próprio sustento ou ajudar o sustento da família.

Conforme Spósito (2005), estes jovens que estão sujeitos a uma realidade social que não respeita o direito à conclusão dos estudos na fase da infância e adolescência, devido aos conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, que interfere nas trajetórias escolares dos alunos menos favorecidos economicamente.

Tal situação remete a uma conjuntura maior na qual se assenta a insuficiente oferta da Educação Básica pelo Estado Brasileiro. Tal insuficiência vai desde o número de escolas, professores, estrutura física até a qualidade em termos de conhecimentos adquiridos. Portanto, devido a esses fatores, a formação em nível médio não apresenta o alcance necessário para assegurar a permanência dos alunos na idade considerada adequada, o que faz com que menos da metade dos jovens matriculados chegue à conclusão da educação em nível médio, formando o público posterior para a EJA.

Nessa mesma direção, Lima Filho (2010, p.114) afirma que “a proposição do PROEJA traz aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude, concepção e localização, para a educação no país, estruturando-se como uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira”.

Portanto, essa modalidade aponta para o atendimento da demanda de jovens e adultos e à elevação da escolaridade e profissionalização como um direito, outrora distante de ser usufruído por esse público e estabelecido agora no PROEJA. O fato de contemplar a formação para o trabalho significa um novo espaço formativo na escola, com estruturas adequadas que compreendam laboratórios, recursos tecnológicos e professores com maiores níveis de especialização, ou seja, requer elevar a qualidade da estrutura das escolas que ofertam essa modalidade. Significa também, que a integração só será possível se forem abertos diálogos entre as instâncias envolvidas, conforme asseveram Franzoi e Santos (2008, p.70):

[...]é uma experiência inédita e necessária para a EJA. Inédita, pois o trabalho nunca esteve presente nos currículos da EJA. E ainda que sempre perseguida pelos currículos das escolas técnicas antes de sua separação

pelo Decreto 2.208/1998 a aproximação entre trabalho manual e formação geral nunca foi simples. Ter diante de si uma população de jovens de adultos trabalhadores obriga a escola a repensar esta integração e a si própria. - a ocupação dos seus espaços pelos alunos: biblioteca, auditória, refeitório; seus ritos, seus modos de compreender e valorizar a leitura, a escrita e a oralidade no currículo.

As palavras das autoras evidenciam a representatividade do PROEJA para a modalidade da EJA, principalmente no que diz respeito a repensar a prática pedagógica destinada à formação de trabalhadores, o que requer além de outra organização física, tempo para estudo e planejamento dos professores.

Portanto, pensar o PROEJA é pensar outro Ensino Médio mais objetivo, com conteúdos reais e abrangentes para uma vida real que desafia tanto os adultos quanto os jovens. É preciso pensar outra Educação Profissional, para além dos saberes técnicos voltados ao emprego que revele o mundo da produção. Outra EJA, na qual seja assegurado o direito ao conhecimento para quem já foi negado anteriormente. Portanto, como uma formação que assegure os conhecimentos e a emancipação dos sujeitos na sua integralidade.

Nesses termos, o PROEJA, enquanto uma formação que integra o Ensino Médio e a formação profissional, representa a oportunidade para recuperar a escolaridade perdida e ao mesmo tempo, obter a formação para o trabalho.

Contudo, o fato de apresentar a escolarização e a formação para o trabalho em nível técnico em uma carga horária reduzida, torna evidente a importância de construir um currículo que considere as experiências anteriores dos alunos, de forma a estruturar e ampliar os conhecimentos já existentes, respeitando e valorizando assim as aprendizagens adquiridas no percurso da vida, sem, contudo, negar o direito ao conhecimento.

Nesse sentido, Machado (2006, p.47) orienta sobre alguns pontos de partida que favorecem a construção de um currículo inovador aos cursos do PROEJA, a saber:

conhecer os segmentos de jovens e de adultos para os quais a ação educativa se dirige; suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades, seus processos operatórios de aprendizagem; b) Considerar toda e qualquer bagagem anterior a escola – os valores e os conhecimentos prévios adquiridos por estes públicos em suas culturas de origem e em seus ambientes de trabalho; c) Reconhecer suas trajetórias sociais e escolares não como processos truncados, mas como caminhos diferentes de formação mental, ética, indenitária, cultural, social e política; d) Considerar que a capacidade de aprendizagem destes segmentos e potencialmente

capaz de apropriação de conteúdos científicos e formais; e) Ter, como resultado, a ampliação da capacidade destas pessoas de estabelecer relações entre sua bagagem e o conhecimento novo, com significado para suas vidas; f) Respeitar o direito que elas tem de utilizar tanto o conhecimento novo como o anterior, na vida de seu cotidiano.

Portanto, a organização do currículo, bem como a escolha das formas metodológicas a serem utilizadas em sala de aula, configura o ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido no PROEJA, conforme está expresso no documento que orienta o Programa.

### 1.1.3 O público do PROEJA frente às dinâmicas de inclusão-exclusão

Conforme os objetivos da sua criação, o PROEJA destina-se aos trabalhadores jovens e adultos que não puderam concluir anteriormente a Educação Básica. Encontram-se, portanto, à margem dos saberes escolarizados desse nível de ensino, fato que muitas vezes os fazem sentir-se excluídos social e economicamente, além de afastados de posições e cargos que exigem formação. No imaginário da grande maioria desses trabalhadores, a inclusão se daria a partir da conquista de tal formação.

Esse pensamento decorre da própria forma de organização da sociedade que impõe valores, comportamentos, normas e condutas, isto é, procedimentos de inclusão forçada, que resultam em múltiplas formas de discriminação, exclusão ou segregação em seu interior. Embora os procedimentos de inclusão forçada estejam sempre presentes no interior do capitalismo, eles se modificam de acordo com as necessidades da sua autopreservação em cada época e induzem à busca de mais formação.

A dimensão política que vem aliada à situação de exclusão “expõe que não se trata de uma exclusão pelo mercado, geralmente onde é apontada, mas uma exclusão do campo dos direitos” (OLIVEIRA, 1997, p. 89). Isso seria uma decorrência do sistema atual que gera a exclusão social e amplia as desigualdades. Conforme assevera Frigotto (2010, p.427), é uma realidade de crise na qual “um conjunto cada vez mais amplo da classe trabalhadora na perda ou exclusão do emprego formal significa cair numa situação de inclusão precária mediante políticas

focais compensatórias ou caridade social”. É justamente nessa situação de busca de maior qualificação com o objetivo expresso da inclusão que se situam os trabalhadores que cursam o PROEJA.

Na análise de Bourdieu (1993), seja qual for a forma de exclusão, ela sempre irá gerar dominação, dor e sofrimento. O autor denuncia a crueldade do sistema estrutural que não oportuniza espaço para todos, assim sendo, mantém alguns do lado de fora (na expectativa da inclusão) como forma de pressão aos que estão incluídos. Nessa lógica, ocorre uma exclusão lenta, diluída e adiada. No caso da exclusão educacional, caracteriza o abandono do aluno dentro da própria escola até que ele deixe de frequentá-la.

Para Pochmann (2012), significa manter um exército de reserva, ou seja, manter uma força de trabalho excedente às necessidades da produção, a fim de garantir o processo de acumulação, mantendo assim, os salários mais baixos com menores reivindicações por parte dos incluídos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Kuenzer (2011, p.43) chama atenção para o movimento que ocorre entre exclusão e inclusão sob o modelo flexível de produção, cuja abrangência envolve tanto o sistema econômico quanto a educação:

A exclusão do ponto de vista do mercado caracteriza-se, exclusão includente. Ou seja, estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. A essa lógica corresponde outra lógica equivalente do ponto de vista da educação e em direção contrária que é a 'inclusão excludente' ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

Do ponto de vista da autora, essas duas lógicas, que excluem e incluem são estratégias utilizadas pela economia que visam à diminuição de custos pela precarização do trabalho e terceirizações, além de manter uma formação escolar esvaziada de qualidade e formação crítica.

Dessa forma, percebe-se nos trabalhos que contemplam essa temática uma conceituação bastante diversa em relação ao termo, o que confere variadas denominações para aquilo que se entende como exclusão: pobreza, desfiliação, desintegração, segregação, preconceito. Para inclusão não é diferente: disciplinamento, adaptação e integração. Portanto, não existe uma clareza do que

seria exatamente exclusão/inclusão devido à abrangência do termo na explicação de variadas situações, assim como não existe uma definição única do seu significado, o que fragiliza o seu sentido.

Com referência a essa discussão, Oliveira (1997, p.50) argumenta:

chamar de excluído todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contrassensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto à pessoas que, apesar de portadoras de deficiência física, gozam de uma situação econômica bastante confortável. Uma confusão desse tipo, independentemente das discussões de natureza política que enseja, é inaceitável porque os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes.

Do mesmo modo, Castel (1998) discorda da utilização do conceito de exclusão por considerar que o termo perdeu sua capacidade explicativa, uma vez que todos os processos são explicados da mesma forma. Segundo ele, o uso do termo exclusão é uma resposta que não condiz às dificuldades de problematizar os diferentes processos que atravessam a sociedade contemporânea e que fazem com que os indivíduos passem de uma situação mais estável para a vulnerabilidade. Para esse autor, os termos exclusão–inclusão não seriam apropriados, uma vez que ninguém está totalmente excluído ou incluído, ou faz parte de determinados grupos e processos melhores ou piores. Nessa perspectiva, propõe o termo desfiliação, o qual julga dotado de maior coerência em relação à conotação subjetiva e material do que representa pertencimento ou não a uma determinada situação.

Nessa mesma direção, Oliveira (2004, p.11) argumenta que o termo exclusão se relaciona hoje a uma série de situações sociais diversificadas, ou seja, opressão, segregação, organização social, perversidade, etc. que “excluem os indivíduos enquanto seres complexos de múltiplas determinações e os reinclui apenas como quantitativo econômico pela sua força de trabalho”. Isto caracteriza os elementos históricos compreendidos pelo conceito de redução ontológica, ou seja, a redução ou deformação do homem, do trabalho e da sociedade em mera determinação econômica.

Nessa análise, o autor situa a exclusão como um argumento de sobrevivência e desenvolvimento do capital, uma vez que toda a sociedade deve estar submetida à sua lógica de funcionamento e, assim, todas as esferas sociais devem ser reduzidas ao quantitativo, ao econômico, inclusive o próprio homem. De acordo com esse

entendimento, não existe exclusão absoluta, existe sim um movimento: ora dentro, ora fora, que atrela a exclusão e a inclusão como um par categorial indissociável.

Shiroma (2002) relata que houve uma substituição do termo “pobreza” pela expressão “exclusão social” com a intenção clara de mudar o foco de responsabilidades do Estado para o indivíduo a ser incluído.

Contudo, para além da definição semântica, de excluídos, desfiliaados, marginalizados ou pobres, importa-nos destacar neste trabalho a referência a numerosos grupos de indivíduos que se encontram em situação de desigualdade e menos favorecidos em relação a outros grupos. Optamos pela utilização dos termos “exclusão - inclusão”, devido a sua utilização em maior escala e maior potencialidade explicativa aos leitores. Tal denominação exemplifica a situação de falta de escolarização e qualificação para o trabalho, assim como a falta das condições básicas de sobrevivência.

#### 1.1.4 O Documento referencial do PROEJA e os fundamentos do trabalho

O Documento orientador do PROEJA, também denominado Documento Base, foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e explicita as diretrizes político-pedagógicas desse programa para a organização dos cursos técnicos. Foi elaborado ao final de 2005, inicialmente, sob a vigência do Decreto nº 5.478/05 e reestruturado em 2006, após a revogação desse decreto pelo nº 5.840/06. O caráter dado ao PROEJA no Documento Base, torna claro que não obstante a denominação de Programa, busca a sua “consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública de integração da educação profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2007 p. 13). Fato esse, assegurado pela alteração da LDB 9394/96 pela promulgação da Lei nº 11.741/08. Conforme expressa essa Lei, “as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica foram redimensionadas, institucionalizadas e integradas” (BRASIL, 2008).

Para a elaboração do Documento, foi instituído um grupo de trabalho formado por representantes da rede federal de Educação Profissional tecnológica, do fórum

nacional de EJA e de pesquisadores de universidades brasileiras, conforme expressa o próprio documento (BRASIL, 2007). Esse grupo foi composto, por tanto, por profissionais com larga experiência nas áreas de educação e trabalho, além da educação de jovens e adultos e engajados nas questões relacionadas à formação de trabalhadores.

Assim, fica clara a pretensão de implementar cursos que ampliem as possibilidades educacionais e profissionais para jovens e adultos, mediante um ensino pautado na perspectiva de uma educação emancipatória.

O Programa foi estruturado a partir de um ponto de vista crítico em relação ao trabalho na sociedade capitalista, à noção de empregabilidade e, sobretudo, à dualidade que caracteriza a oferta de escolarização do sistema educacional brasileiro.

O Documento Base apresenta um direcionamento bastante claro dos seus objetivos e do público para o qual se destina, com foco no processo contínuo de exclusão social, desemprego, crescimento da informalidade, baixa escolaridade e inadequação da qualificação dos trabalhadores, entre outros fatores que deixam a parte mais pobre da população brasileira em situação de permanente vulnerabilidade socioeconômica e cultural.

É fundamental que essa política de educação Profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento Base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao Ensino Médio integrado à educação Profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007, p. 33).

O documento apresenta, ainda, as diretrizes político-pedagógicas do programa e os princípios que consolidam essa política, a saber:

a) compromisso das entidades públicas do sistema educacional com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; b) inserção orgânica na modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; c) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio; d) trabalho como princípio educativo; e) a pesquisa como fundamento da formação dos educandos; f) consideração quanto às condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007, p. 37-38).

Tais princípios, relatados no documento, objetivam a consolidação da base teórica dessa política e que “são definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos no campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto na EJA quanto no Ensino Médio e nos cursos de formação profissional da rede federal de Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2007, p. 37).

Porém, a concepção de trabalho presente no PROEJA, devido a sua base conceitual filosófica “se caracteriza como um tema complexo e de difícil compreensão pelos professores e equipes pedagógicas das escolas, o que não impede que seja usada nos planejamentos e discursos da escola sem que se questionem seus significados e apropriações ideológicas” (RAMOS, 2011, p. 21).

Ao contemplar a perspectiva de formação integrada, o PROEJA se caracteriza como uma formação que requer a compreensão dos seres humanos como seres históricos e sociais. Esse fato remete a uma discussão do trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico. No primeiro sentido, estaria a compreensão do trabalho enquanto produção da vida material, a qual, no processo histórico, promove as relações entre os homens e, conseqüentemente, a sua formação. Por sua vez, a perspectiva histórica do trabalho estaria na relação do trabalho como princípio educativo, conforme afirmam Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.10):

o caráter histórico do trabalho industrial moderno converte-se, na proposição gramsciana do princípio educativo, no elemento integrador entre cultura e ciência e deveria, portanto, orientar todo o processo educativo no âmbito da escola, chamada, por essa razão integradora, de escola unitária ou escola unitária do trabalho.

Nesse sentido, o princípio educativo do trabalho possibilita a integração do conhecimento e a sua compreensão a partir dos eixos que dão suporte e estruturam o currículo: Trabalho, Ciência e Cultura. Tais fundamentos diferenciam o currículo do PROEJA de uma formação voltada para o mercado de trabalho com base em competências e habilidades.

Desse modo, o currículo do PROEJA pressupõe uma visão de integração entre duas modalidades de ensino, sendo a educação básica em nível médio e a Educação Profissional em nível técnico, na modalidade da EJA. Ele contempladimensões fundamentais da estrutura prática e social onde o trabalho, a ciência e a cultura se unem para fundamentar a vida.



Todavia, entre a intenção e a execução há uma grande distância, até pelo fato do documento ter sido pouco discutido com as instituições escolares no seu processo de elaboração. Além disso, no que se refere aos princípios elencados para a proposta pedagógica, o Documento Orientador parece considerá-los de domínio dos professores. Entretanto, os fundamentos teóricos presentes nesses princípios têm origem em conceitos complexos da filosofia clássica e da sociologia, os quais não fazem parte dos currículos da maioria das licenciaturas e bacharelados. Esse fato compromete a compreensão essencial e, conseqüentemente, a elaboração do currículo nos termos propostos.

Um exemplo claro disso é a compreensão do princípio educativo do trabalho, digno de grandes polêmicas entre os mais respeitados autores brasileiros, os quais discutem sua possibilidade, ou não, no sistema capitalista vigente, ou ainda, o fundamento do trabalho enquanto categoria central. A interpretação polissêmica da categoria trabalho e do seu princípio educativo fomenta o debate sobre os fundamentos da filosofia clássica em questão e direciona os pesquisadores de acordo com as suas ideologias.

Dessa forma, o entendimento do professor ao ler o Documento para estruturar o currículo da escola pode não representar a essência do que é proposto e com isso, incorrer num currículo fragilizado que apenas repete conceitos teóricos, que não se materializam na prática do professor. Segundo Klein (2011), a importância em explicitar esses conceitos se justifica para assegurar tal compreensão aos destinatários que não possuem essas leituras.

Tanto a centralidade do trabalho, quanto o seu princípio educativo com base no pensamento de Gramsci e da sua escola unitária, requerem um debate amplo e consistente no interior do PROEJA, com a finalidade de atender à necessidade de aprofundar tais categorias, retirando-as do plano meramente retórico e fornecendo condições de compreensão para que possam ser orientadoras das ações pedagógicas da escola, no contexto da relação entre educação e trabalho presentes no PROEJA.

Sob tal concepção, trabalho e educação são processos indissociáveis, uma vez que trabalho significa aprendizagem e a aprendizagem decorre de um processo de trabalho. Homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. “Assim, a história da humanidade é a história da

produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza pelo próprio homem, mediada pelo trabalho” (RAMOS, 2011, p. 23).

Nessa visão, o trabalho não estaria restrito à produção em si, mas também ao modo de produção e reprodução da vida, portanto, entendido como ação pensada a partir de uma finalidade específica da práxis humana.

No entanto, as caracterizações e discussões sobre o trabalho ganham mais sentido e se aproximam da concepção contida no Documento Referencial do PROEJA sob o pensamento de Antonio Gramsci. Esse filósofo italiano resgata a questão educativa a partir do conceito de trabalho como categoria histórica e criadora. Por isso, salienta que o princípio de toda atividade deve ser o princípio formativo da proposta escolar que apresenta (a escola unitária), pois a criação de um tipo único de escola preparatória – elementar e média - apresenta-se como solução para a crise da escola de base humanista.

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilitaria o acesso a conhecimentos científicos, mas também promoveria a reflexão crítica sobre os padrões culturais que constituem as normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas mais diversas formas. Isto pode ser entendido como um princípio da igualdade para superar os conflitos sociais, luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada.

Portanto, a escola unitária de Gramsci é a escola do trabalho intelectual e manual, que enfatiza a formação não de limitados especialistas, mas de um novo tipo de homem, de intelectuais que sejam também dirigentes, que sejam capazes de unificar teoria e prática. Essa escola “desinteressada” tem como objetivo a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, da autodisciplina intelectual e da autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores, como para a profissão.

Segundo Saviani e Duarte (2012, p.180), “Gramsci lançou mão do termo desinteressado para diferenciar a sua proposta da visão, estreitamente, profissionalizante e pragmática que ligava o ensino diretamente às demandas do mercado”. Nessa escola desinteressada por ele idealizada, “o instrumento de trabalho seria um feixe de relações políticas, sociais e produtivas” (NOSELLA, 1992,

p. 2). Objetivava, por conseguinte, a formação de dirigentes autônomos, livres e intelectualizados para a superação do regime fascista instalado na Itália da sua época.

Isso, entretanto, deveria ocorrer de modo unitário, ou seja, superando a visão dualista e integrando a teoria e a prática; desta forma se teria uma visão orgânica do conhecimento e do ensino. Nessa concepção estariam os fundamentos da escola unitária, que tem no trabalho seu princípio educativo.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem (GRAMSCI, 2004, p. 43).

Este conceito de trabalho fundamenta o currículo do PROEJA e orienta a integração do Ensino Médio modalidade de EJA aos cursos técnicos. O trabalho, a cultura, ciência e a tecnologia são os eixos integradores numa base humanista, que visa à compreensão plena dos conhecimentos que envolvem o mundo do trabalho e a compreensão da realidade. A conceituação de integração é apresentada a partir da definição proposta por Maria Ciavatta (2005, p.84).

Remetemos o termo integrar e formação integrada ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao ensino profissional e técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

Entretanto, a implementação do currículo integrado impõe uma série de dificuldades aos professores, uma vez que requer uma compreensão ampla do conhecimento na sua totalidade e das formas como foi produzido e organizado historicamente. A efetivação de tal currículo torna-se um desafio diante da realidade da grande maioria das escolas públicas estaduais. Essas escolas não contam com a apropriada estrutura física e humana necessárias a tal intento, sem falar nas dificuldades para formação continuada, imprescindível para que o programa se efetive. Portanto, a efetivação do currículo integrado para a EJA necessita um

olhar especial por parte dos gestores e mantenedores, principalmente pelo fato de representar mais uma promessa ao público da EJA.

Lopes (2009, p.131), em sua pesquisa sobre a integração no PROEJA, afirma que os dirigentes e professores têm noções básicas sobre a concepção de currículo integrado, mas isso não significa que tenham domínio sobre o tema e acerca de como operacionalizar a integração e que “a denominada integração, no chão da escola, não acontece”. A constatação desse autor corrobora a definição de Sacristán (2000) sobre o fato das práticas educativas se configurarem por outros determinantes, que vão além das prescrições curriculares. Nessa direção, confirmam ainda as afirmações de Santomé (1998) de que o currículo integrado, como conceito e proposta de trabalho, na prática, pode se reduzir a um simples *slogan*, servindo a fins sociopolíticos ocultos.

No caso do currículo do PROEJA, a situação real da grande maioria das escolas e das condições de trabalho dos professores brasileiros foi desconsiderada, assim como o fato de que se trata de um novo campo epistemológico, distanciado da formação inicial dos professores, o que requer uma formação continuada sólida que promova inicialmente a integração entre os próprios professores, na escola, num movimento de apropriação dos fundamentos necessários à prática integrada.

Outro ponto a se destacar refere-se ao público do PROEJA, muito enfatizado no Documento Base, porém, sem participação direta na elaboração dessa política, apesar do referido documento expressar a importância da elaboração coletiva com a participação de todos os envolvidos. Nesses termos, seria interessante conhecer a proposta de um trabalhador sobre qual seria a melhor forma para aprender. Certamente, poderia apresentar grandes contribuições sobre a organização do tempo de estudo na escola; sobre a forma ideal de aprendizagem pelo adulto; sobre os conteúdos necessários para ampliar os conhecimentos que já possui, enfim, as suas proposições iriam divergir bastante das formas já sedimentadas na escola, as quais excluem por não estabelecerem a identificação necessária com os sujeitos reais.

Por outro lado, não se pode deixar de destacar a perspectiva humanística e as pretensões emancipatórias presentes no documento.

### 1.1.5. A expansão do PROEJA no Brasil

O caráter inovador do PROEJA pode ser observado em alguns esforços empenhados para a sua viabilização, até então, inéditos na história da educação brasileira, principalmente na educação de jovens e adultos que, historicamente, sempre esteve relegada a um segundo plano.

Porém, quando se verifica a expansão do PROEJA no território nacional, os dados que saltam à vista não fazem jus a tal empenho, embora apresente um crescimento gradativo e considerável no número total de matrículas, as quais iniciaram com 9.703 alunos, em 2007; 14.939, em 2008 e passaram para 41.971, em 2011, ou seja, apresentando um aumento na ordem de 332,55%. Em 2012, foi observada uma diminuição na ordem de 14,2% do total de matrículas no país, sendo esta situação mais acentuada na rede estadual, que diminuiu as suas matrículas em 25,4%. Na rede federal, certamente pela obrigatoriedade do Ensino Médio integrado e PROEJA, as matrículas diminuíram somente 2,9%. No entanto, são poucas quando comparadas à demanda existente de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica (TABELA 1).

TABELA 1 – MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA), NO BRASIL, NO PERÍODO DE 2008 A 2012 POR ESFERA OFERTANTE.

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2008	8.014	3.958	28	2.939	14.939
2009	10.883	4.327	66	4.257	19.533
2010	14.078	19.919	40	4.115	38.152
2011	14.530	23.033	84	4.324	41.971
2012	14.107	17.171	634	4.081	35.993

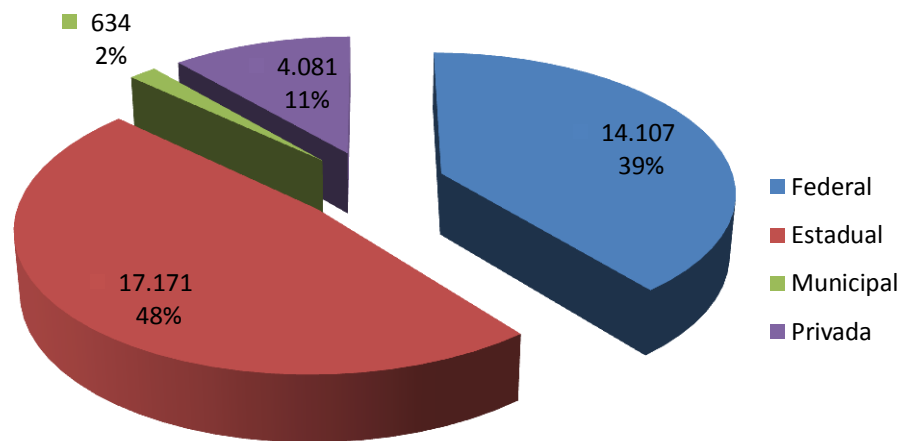
FONTE: MEC/Inep/Deed (2012).

As matrículas do PROEJA em nível médio, realizadas em 2012 em todo o território nacional, demonstram a predominância da oferta na rede estadual (GRÁFICO 1).

Considerando que essa política foi instituída, inicialmente, somente na rede federal de educação e ampliando-se no ano seguinte à sua criação para as demais redes, é possível perceber que as ações, os recursos destinados e a estrutura da rede federal em relação às demais são privilegiadas, no entanto, a oferta do

PROEJA na rede federal é ainda muito pequena, assim como, na totalidade das esferas ofertantes.

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DO PROEJA, NAS ESFERAS FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA, EM TODO TERRITÓRIO NACIONAL, NO ANO DE 2012.



FONTE: MEC/Inep/Deed (2012).

De acordo com os dados da PNAD-IBGE (2009), a proporção de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos que possuem escolaridade média é ainda muito baixa (apenas 37,9%), no entanto, há pouca procura pelo PROEJA. Somente 35.993 matrículas foram realizadas em 2012 (Tabela 1). Considerando a atual situação de decréscimo de matrículas, torna-se preocupante a continuidade do Programa nos próximos anos, principalmente, nas redes estaduais de educação nas quais a diminuição das matrículas foi observada em maior proporção.

Esse fato permite questionar os motivos de tal insucesso, uma vez que se trata de uma política idealizada e esperada por vários segmentos educacionais, na perspectiva do atendimento aos trabalhadores jovens e adultos. Porém, é evidente o desalinhamento entre a oferta do PROEJA e aquilo que dele se espera, ou seja, a forma como foi ofertado não está compatibilizada com a vida dos sujeitos, que são o seu público-alvo.

Dessa forma, o cerne da questão estaria no próprio modelo de organização da sociedade conforme as palavras de Gramsci (1977, p.773): “que estabelece direitos ao cidadão, porém, os direitos não exprimem toda a sociedade, mas a

classe dirigente, que impõe a toda a sociedade normas de conduta que são mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento”. Isso remete, dentre outras coisas, à forma de organização do currículo que estaria atendendo somente a uma pequena parcela de sujeitos. A parcela atendida seria aquela que possui determinados domínios dos códigos da aprendizagem e as condições (requeridas pelo modelo escolar) para frequentar os cursos, deixando do lado de fora a parcela maior que não se encaixa nesses padrões.

É histórica, porém, a prevalência de altos índices de evasão, carência de formação dos professores, currículos e metodologias inadequadas, além das condições de extrema desigualdade da sociedade brasileira, que em conjunto, conferem o caráter excludente da escola. Tal exclusão é muito mais intensificada quando se trata de educação dos jovens e adultos, estendida ao PROEJA. O público jovem e adulto trabalha e, portanto, apresenta situações diferenciadas, as quais são tratadas pela escola no mesmo contexto dos alunos que não trabalham e são assistidos pela família. Isso remete aos ensinamentos de Gramsci em Manacorda (2007, p.35), onde se observa que “não pode haver na sociedade burguesa escolas didaticamente iguais para classes desiguais”.

Essas questões contribuem para que grande parte da população permaneça à margem do processo de escolarização, tornando evidente que muito ainda se tem a avançar para que a Educação Básica seja universalizada.

Nesse sentido, Silva (2011, p.8) afirma que

o PROEJA faz parte de um processo de disputas, de correlação de força e da própria contradição expressa na legislação que o ampara e na prática pedagógica que o materializa, uma vez que existe uma diferença abismal entre o que a legislação propõe e o que está de fato acontecendo na escola.

A expressão da autora remete aos processos políticos, sociais e econômicos que direcionam e estruturam as ações, os quais nem sempre apresentam coerência entre as propostas e as suas finalidades. No caso da proposta do PROEJA, os desafios apresentados desde a sua implantação já sinalizavam para a problemática que se estabeleceu, fato que não deixa de ser comum quando se buscam alternativas no sentido de diminuir as desigualdades.

## 1.2 AS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRELACEMENTO COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, centramos a discussão das tendências que direcionam as políticas da educação de jovens e adultos em contexto global, com base nas orientações da UNESCO. Para isso, será estabelecido um diálogo com alguns autores europeus e brasileiros, buscando uma aproximação da crítica aos fundamentos políticos e ideológicos enunciados para, ao final, identificar o entrelacemento histórico entre a formação profissional e a escolarização presentes no PROEJA, bem como as formas de controle existentes nas tendências que direcionam historicamente essas políticas.

Essas tendências partem de um nível macro que envolve as relações entre globalização e educação através de uma agenda global que direciona as políticas educacionais na lógica do desenvolvimento econômico. Essas políticas que eram determinadas em nível de cada país estão cada vez mais sendo elaboradas através de agendas estabelecidas pela economia política global e não a partir dos problemas e situações de cada localidade.

Ao olhar o histórico da educação de adultos percebemos que a forma como a conhecemos hoje, remonta ao final da Segunda Guerra Mundial, assim como não é recente o interesse dos organismos internacionais na sua disseminação mais alargada mundialmente. Na análise de Canário (2008, p.12),

foi nesse período que a educação de adultos deixou de estar reservada a um pequeno número de pessoas e confinada a determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais, e passou, “a ser proposta ou mesmo imposta a todos”. Portanto, os “30 anos gloriosos pós-guerra foram marcados, por uma explosão da educação de adultos que deixa de estar disponível somente às elites e passa a ser disponibilizada às classes populares”.

Segundo esse autor, a educação de adultos não é algo recente, desde que os seres humanos surgiram no planeta buscam o conhecimento em todas as fases de vida, e isso se repete com todos os indivíduos durante a sua trajetória, portanto, a busca do conhecimento confunde-se com o processo natural da vida. No entanto, a sua forma escolar teria se alargado após a Segunda Guerra Mundial, quando passou a assumir um caráter emergencial diante da devastação deixada pela guerra



e a busca pelo desenvolvimento. É interessante observar que o movimento para a educação de adultos teria se destacado principalmente em meio aos grupos populares, além da sua consolidação por meio de iniciativas do Estado. Nesse período, também surgia a UNESCO que, dentre os organismos internacionais, teve o papel fundamental na difusão das propostas de educação de jovens e adultos, uma vez que passou a estimular a criação de programas de educação para esta parcela da população em todos os países.

Na primeira conferência internacional promovida pela UNESCO, em Elseneur, em 1949, devido à situação que o mundo vivenciava de pós-guerra e a busca da manutenção da paz contemplou uma característica cívica com a intenção de “encorajar a tolerância entre as nações; promover a democracia nos países; criar uma cultura comum englobando a elite e as massas; trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade, não apenas nacional, mas mundial” (CANÁRIO, 2008, p. 12). Observou-se um foco específico na reconstituição dos países devastados e o atendimento à situação de pobreza dos países em desenvolvimento, os quais apresentavam grande contraste com os países do norte industrializado (CANÁRIO, 2008).

Percebe-se que já nesse período a educação de adultos teve uma diversidade de atribuições no seu campo de atuação. Dentre esses variados papéis destacou-se a tolerância e a passividade. Contudo, foi na II Conferência, realizada em Montreal, em 1960, que a Educação de Adultos recebeu a maior ênfase nos processos de desenvolvimento econômico. Nessa conferência, cujo tema foi “a educação de adultos em um mundo em transformação”, embora tenha sido atribuído valor ao social, tecnologia, cultura e a arte na formação do adulto, a educação também foi enfatizada como um componente importante para o desenvolvimento socioeconômico.

De acordo com Lima, foi a partir desse momento que houve uma transformação do termo educação de adultos para a educação e formação de adultos, colocando em evidência que o desenvolvimento pessoal era menos importante que o desenvolvimento econômico, ao qual o indivíduo deveria estar adaptado.

Essas relações promovidas entre os cidadãos são de oposição, de individualismo, em que a solidariedade não é um valor relevado, em que não parece haver espaço para as sociabilidades que constroem o espaço

público e comum. Estamos, assim, perante uma transformação da noção de cidadania que, neste contexto, surge amputada de direitos sociais e culturais (LIMA, 2008, p. 74).

Conforme expressa o autor, foi a partir dessa conferência que a educação de adultos passou a ter um direcionamento claro para o desenvolvimento econômico em detrimento do pessoal. Com isso, pode-se observar que, além da expansão, houve também uma diferenciação e diversificação na educação de adultos, inclusive para a figura do educador, o qual também poderia ser um formador de adultos, uma vez que passou a tratar também da formação profissional (CANÁRIO, 2008).

No entanto, a quinta conferência realizada em Hamburgo, em 1997, destacou-se por contemplar a participação da sociedade civil e de um número maior de parceiros. Ressaltou-se nessa conferência a unicidade dos participantes em direção à centralidade do desenvolvimento no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral e nos direitos humanos, visando ao desenvolvimento justo e sustentável. Além disso, definiu que a educação de adultos envolveria todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, de modo a possibilitar o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos.

A sexta conferência internacional, realizada em Belém, no Brasil, teve o objetivo de reavaliar os principais pontos da quinta conferência e ressaltar a necessidade de criação de instrumentos para reafirmar os compromissos que não foram plenamente assumidos.

A análise das seis conferências internacionais da UNESCO, realizadas por Cavaco (2008), que tomamos como base para esse texto, permite observar a mudança de discurso que ocorreu no espaço dos 30 anos nos quais se realizaram. Nessa mudança, o discurso teria passado de uma perspectiva humanista da educação de adultos para uma abordagem da educação ao serviço da gestão de recursos humanos e produção de competências, demonstrando assim, uma ruptura com os ideais do movimento da educação permanente em prol de uma ideologia desenvolvimentista na perspectiva da aprendizagem.

### 1.2.1 Educação permanente e aprendizagem ao longo da vida: perspectivas em confronto

Conforme vimos, a evolução histórica das conferências internacionais realizadas pela UNESCO coloca em evidência duas vertentes que direcionaram a educação de adultos desde a sua institucionalização: a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida. Tanto uma quanto a outra apresentam vinculação estreita com a formação e as necessidades para trabalho, porém em perspectivas diferentes. As mudanças ocorridas na educação de adultos mostram que houve uma diversificação do seu campo de envolvimento para além da escolarização, ou seja: na formação profissional, no desenvolvimento econômico e no campo sociocultural. Dentre essas formas de envolvimento, a predominante seria a sua relação direta com a formação profissional, conforme afirma Canário (2006, p.14): “caracteriza-se como um polo dominante na atualidade que é a formação profissional contínua”.

O conceito da educação de adultos como educação permanente é muito antigo, antecede a própria escola, tem base nos ideais da Revolução Francesa de 1789 de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, portanto, com interesse centrado no desenvolvimento pessoal em busca de uma sociedade justa. Segundo Canário (2008, p.36),

a Conferência geral da UNESCO de 1976 definiu a educação permanente não como um simples prolongamento da educação tradicional, mas como educação que contempla um conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários, e sob a forma de aprendizagem profissional. Fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal integral e de participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente.

Desse modo, o desenvolvimento buscado pela educação permanente deriva de uma concepção humanista de educação, o que atribui um valor central ao sujeito diante das suas possibilidades de estudo e trabalho.

Em outra vertente, a concepção de aprendizagem ao longo da vida se estrutura sob a égide do desenvolvimento econômico, numa perspectiva direta de educação e

formação para a empregabilidade. Desse modo, a educação e formação seriam colocadas num patamar de responsabilização pelo acesso ao emprego.

Nessa linha de pensamento, existe também a responsabilização do próprio indivíduo pela sua situação de emprego no mercado produtivo, uma vez que muda de um modelo de qualificação e promoção social para um modelo de competências, o que representa uma transferência ao próprio indivíduo da sua condição de empregabilidade (CAVACO, 2008).

Este quadro coloca a educação e formação de adultos em uma perspectiva mercadológica de mobilidade social “concebendo-a como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos empregáveis, flexíveis, adaptáveis e competitivo” (CHARLOT, 2005, *apud* CANÁRIO, 2006, p. 259).

Nessa análise, o processo educativo não teria como objetivo a emancipação dos sujeitos, muito menos uma educação de totalidade, uma vez que a educação estaria a serviço do desenvolvimento produtivo.

Conforme expressam Terrasêca e Caramelo (2011, p.54), a própria denominação “Aprendizagem ao Longo da Vida não significa apenas a utilização de uma mera expressão técnica ou legal, com significado preciso, tratando-se de um termo cultural que denota um novo paradigma, representa uma mudança no sentido atribuído ao conceito de educação”. Dessa forma, não significa somente outra denominação, mas sim outro modelo de educação de adultos que se pauta na produtividade, esquecendo-se da construção do sujeito que produz. Nessa lógica, a educação e formação se voltam para a adaptação do indivíduo ao sistema de produção e não para a sua promoção social.

Dentre os pesquisadores brasileiros, destacamos a preocupação manifestada por Ivanilde Apoluceno Oliveira sobre a compreensão da educação permanente. Conforme essa autora, “no contexto da educação de jovens e adultos, há a necessidade de explicitar-se o que se compreende por educação permanente, na medida em que pode apresentar diferentes sentidos” (OLIVEIRA, 2009, p. 16). A preocupação manifestada pela autora refere-se à falta de clareza no entendimento desse conceito, o que leva a definições que não condizem com a sua essência, como por exemplo, o conceito de educação permanente mencionado nas Diretrizes Curriculares da EJA, Parecer nº 11/2000. Nesse parecer, “são consideradas as necessidades de incentivar as potencialidades e a autonomia dos jovens e adultos, para que sejam sujeitos da aprendizagem” (OLIVEIRA, 2009, p. 16), o que a

aproxima do conceito de aprendizagem ao longo da vida e a afasta do conceito de educação permanente, validando ações que visam à educação e formação para o desenvolvimento.

Na mesma direção, Gadotti reafirma a educação permanente como um processo que se estende por toda a vida e no qual é necessário estabelecer relações. “A educação permanente significa que não terminamos jamais de nos tornar homens e que não terminamos jamais de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro” (GADOTTI, 1981, p. 168). Essa compreensão estaria relacionada ao que Paulo Freire definiu como “fato de o ser humano ser finito e ter consciência de sua finitude, bem como de, ao longo de sua história de vida, não apenas *saber que vivia, mas saber que sabia* e, assim saber que podia saber mais” (FREIRE, 1993, p. 20). Tais conceitos remetem a educação e formação de adultos a um processo permanente no decurso da vida.

A partir da perspectiva dos autores nacionais e internacionais, percebe-se o confronto que se estabelece entre as duas concepções e o direcionamento da educação e formação de adultos enquanto aprendizagens para servir ao processo de desenvolvimento produtivo. Os conceitos de aprendizagem ao longo da vida vinculados ao modelo da empregabilidade estimulam a profissionalização, tendo como base a promessa de ascensão social.

Assim, as discussões dos autores sobre a tônica dominante na educação de adultos revelam o predomínio de uma concepção que empobrece a educação e formação, e que lhe atribui uma função incoerente com as suas finalidades.

Porém, apesar de os problemas europeus e brasileiros serem diferenciados, prevalece em termos de educação e formação de adultos a mesma linha da aprendizagem ao longo da vida sob a égide do desenvolvimento produtivo, o que tem como consequência uma série de ofertas de educação e formação, as quais não cumprem a função de promoção social e construção humana, tampouco levam ao emprego. Porém, são buscadas cada vez mais pelos sujeitos que acreditam ser essa a única forma de melhoria das condições existentes.

Recorrendo a Gramsci (1978), podemos compreender a natureza dessas questões como um sistema de poder que é exercido não só na coerção, mas também no consentimento voluntário das classes dominadas e subalternas, pois se os indivíduos assumem as crenças imputadas pelos seus opressores como suas, passam a defendê-las, favorecendo a permanência da opressão.

Não obstante a isso, a educação de adultos segue na baliza do mesmo organismo internacional, que por sua vez se assenta em posições globais, as quais estariam forjando uma aparente igualdade em situações completamente diversas. Por isso, são estimuladas ações educativas relacionadas ao desenvolvimento econômico em locais onde prevalece a fome, as disputas, a opressão, o iletramento, enfim diferentes mazelas sociais.

Assim, as tendências futuras e os paradigmas mundiais para a educação de adultos no mundo, disseminam a lógica da aprendizagem ao longo da vida, na qual o conhecimento e a emancipação dos sujeitos dão lugar à visão econômica da educação. Visão essa, que é absorvida pelos sujeitos como redentora para a mobilidade social.

A discussão aqui realizada mostrou que, desde a sua origem, a educação de adultos esteve relacionada à formação profissional, sendo esta uma das suas áreas de atuações. Evidenciou também a origem dos seus estigmas, por contemplar as camadas mais pobres e excluídas das populações.

Ao situar o PROEJA nesse panorama, evidencia-se uma concepção que o aproxima da visão humana de educação e formação integral. Ou seja, numa concepção de educação permanente no sentido de proporcionar uma educação com base no desenvolvimento integral do sujeito, o que a define como uma proposta que inova ao considerar o tempo do trabalhador em uma oferta única de educação e formação. O foco numa determinada profissão é evidenciado enquanto possibilidade diante das necessidades de qualificação para a sobrevivência imediata, diante das desigualdades da sociedade brasileira, fato esse que não exime o cuidado diante ao apelo da formação para o emprego, uma vez que a força imposta pela lógica do desenvolvimento reproduz ações e ofertas educativas que impõem os seus interesses mesmo ao expressarem situações contrárias.

Porém, longe de uma visão ingênua diante das concepções que fundamentam as teorias, compreendemos que a implementação de uma proposta como a do PROEJA requer alguns avanços que não estão acessíveis na realidade da escola e na formação dos professores, o que compromete a sua compreensão e coloca em risco a sua materialização com enfoque meramente instrumental, portanto, mais próximo da lógica da aprendizagem ao longo da vida.

### 1.3 AS ESTRATÉGIAS BRASILEIRAS RECENTES PARA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

Não pretendemos fazer aqui uma reconstituição histórica, mas revisitar a educação de jovens e adultos e a Educação Profissional, tendo como fio condutor as políticas de escolarização e formação profissional dos trabalhadores, para a compreensão dos aspectos políticos e sociais que envolvem essas duas modalidades e que se fazem presentes no PROEJA.

Ao buscar as estratégias brasileiras direcionadas a essas duas modalidades, pretendemos evidenciar as marcas históricas, interesses e papéis atribuídos ao longo da estruturação do processo político e educacional que marcou a mudança de milênio, sem os quais não seria possível compreender o processo atual e as demandas para a educação desse público.

A história da educação dos trabalhadores brasileiros remonta à história do desenvolvimento industrial e tecnológico, a qual foi “marcada pelo embate entre um desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital, tendo predominado o segundo modelo” (RAMOS, 2011, p. 3). Nessa lógica, tanto uma quanto a outra modalidade foram tratadas historicamente como uma necessidade para suprir as demandas de expansão industrial e desenvolvimento instalado no país no período pós-guerra. Embora a EJA tenha sido relacionada desde a sua criação à questão da alfabetização, a Educação Profissional sempre esteve relacionada ao fazer instrumental, à formação de mão de obra para as frentes de trabalho. Portanto, ambas vinculadas a questões históricas de resgate social dos trabalhadores e da submissão das formas educativas ao desenvolvimento econômico.

Fica evidente então, que a história da educação e formação dos trabalhadores mostra o quadro das desigualdades estabelecidas historicamente na sociedade brasileira, numa concepção própria da representatividade de cada segmento e do lugar ocupado por eles na sociedade. Uma concepção que teve origem a partir da relação que se estabeleceu entre colonizador e colonizado; senhor e escravo; patrão e empregado (CURY, 2000), a qual permanece dando forma a algumas leis que constituem o processo educacional e formativo para a manutenção dessas relações e não para o seu enfrentamento.

Desse modo, destacamos nessa seção algumas estratégias realizadas para a oferta da educação de jovens e adultos e da formação profissional, no final e no início do novo milênio, além das lógicas que apresentam no contexto político e social da realidade brasileira.

### 1.3.1 EJA e Educação Profissional no período de redemocratização

O período de redemocratização do ensino vivenciado nos anos 1980 teve a sua marca na promulgação da nova constituição brasileira, que representou avanços para a EJA ao reconhecê-la como Educação Básica destinada aos jovens e adultos, coma oferta obrigatória e gratuita e como um dever do Estado. No entanto, a conquista desse direito não trouxe avanços para essa modalidade no que se refere a ofertas de cursos que atendessem à demanda existente.

Para a Educação Profissional, conforme assevera Machado (2008, p.11), “a Carta Constitucional de 1988 se caracterizou por conteúdos, que definem de forma inequívoca, ainda que não diretamente explícita, o direito à Educação Profissional e tecnológica”. Portanto, não apresenta nenhuma definição sobre as possibilidades de ofertas e sua importância como direito a formação pelo trabalhador. Por outro, faz um destaque à promoção social do cidadão, embora a vincule com a oferta da Educação Profissional.

Esse período configurou uma situação desfavorável à classe trabalhadora, com uma Educação Profissional voltada aos interesses do mercado e uma educação de jovens e adultos com ofertas inexpressivas e secundarizadas a cargo dos Estados e Municípios. Desse modo, a década de 1980 caracterizou o que Frigotto (2006, p.39) definiu como “uma dura travessia da ditadura à redemocratização, na qual a questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade”.

Tais debates levaram a um movimento organizado com a participação de diversos segmentos sociais e comunidade educacional em prol da aprovação de uma nova LDB que contemplasse a forma unitária de concepção de educação integrada. Porém, apesar dos esforços empenhados, foi aprovado no Congresso Nacional outro projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro na forma da Lei



nº 9.394/96. A derrota do projeto de LDB na Câmara representou, na verdade, a derrota de uma nova concepção para a Educação Básica, na perspectiva de uma educação e formação com base na visão de totalidade do conhecimento.

Conforme afirmação de Grabowski (2010, p. 272), “a Educação Profissional foi, sem dúvida, a modalidade mais radicalmente afetada pela reforma educativa proposta na LDB nº 9.394/96 (art. 39 a 42)”. Essa lei não assegurou a vinculação direta entre Educação Básica e Profissional, expressando um texto frágil que deu margens a uma série de reformas educacionais. Portanto, não assegurou avanços à Educação Profissional, tampouco à EJA.

Dentre as reformas realizadas destacam-se as realizadas pelo Decreto nº 2.208/97, que regulamentou os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB. Os níveis para a Educação Profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível básico apresentaria a oferta na forma de qualificação profissional, independente da escolarização, enquanto o tecnológico seria em nível superior. O nível técnico seria ofertado aos alunos matriculados no Ensino Médio, porém de forma independente, ou seja, em dois cursos ofertados em forma de concomitância; ou ainda, após a conclusão do Ensino Médio na forma sequencial (BRASIL, 2007).

Com isso, as bases expressas pela pedagogia das competências instituíram a separação curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, prevalecendo a lógica da adaptação ao sistema produtivo. Essas reformas promoveram mudanças em sintonia com as orientações das agências internacionais, especialmente o BID, tendo como base a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional, tanto na forma das matrículas quanto das instituições, configurando-se em escolas diferentes.

De acordo com Cunha, existiu uma orientação expressa à privatização desta política “na prescrição às escolas da rede federal para que incluíssem empresários e trabalhadores em seus conselhos, que fizessem parcerias com empresas e outras entidades privadas, que gerassem recursos vendendo cursos e outros serviços” (CUNHA, 2002, p. 120). A interferência dos órgãos internacionais na educação brasileira era clara, estabelecendo princípios e normas que se aliavam às possibilidades de financiamento para a educação.

Os cursos técnicos, organizados a partir de competências, conforme determinavam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional sob

vigência da Resolução nº 04/99<sup>13</sup> e do Parecer nº 16/99<sup>14</sup>, da CEB/CNE, orientavam a organização dos cursos com base em competências profissionais. Essa organização priorizava as formas de oferta concomitante e sequencial, às quais as escolas eram induzidas a implementar, e que sustentavam um direcionamento estrito à preparação para o trabalho, conforme destaca Frigotto (2003, p.145),

O que se observou com este movimento não foi a ruptura com o modelo produtivista de Ensino Médio, tampouco a compulsoriedade representada pela Lei nº 5.692/71; mas sim uma atualização das diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho. Isto é, "o ajuste neoliberal que se manifesta no campo educativo e da qualificação revisita e rejuvenesce a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social".

Evidencia-se, portanto, que a ênfase na preparação para o trabalho desvinculada da escolarização manifestava a própria forma de governo e os objetivos econômicos impostos à educação.

A LDB 9394/96 menciona na seção V, artigos 37 e 38, que o poder público estimularia o acesso e permanência dos trabalhadores na EJA. No entanto, essa Lei não teria trazido avanços, ao contrário, configurou alguns recuos, conforme analisa Andrade (2004, p. 58):

o fato de o Art. 208 da Constituição de 1988, afirmar que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental obrigatório, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O Art. 37 da LDB, seção V, referente à Educação de Jovens e Adultos, estabelece que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas.

A transferência da obrigação do Estado para os sistemas de ensino evidencia o desinteresse e a omissão quanto aos rumos das ofertas educacionais em relação a essa modalidade. Além disso, reduz a idade de acesso aos exames supletivos para os maiores de 15 anos (anteriormente, 18 anos), e o nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos (anteriormente, 21 anos).

---

<sup>13</sup> Resolução nº 04/99: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

<sup>14</sup> Parecer nº 16/99: trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Essa diminuição da idade trouxe sérios problemas para a EJA, principalmente pelo afastamento dos jovens com 15 anos do ensino regular, além da ampliação desordenada, na rede particular, de cursos que possibilitam ao setor privado um amplo mercado com baixos custos e baixa qualidade.

Vários estudos, como os de Beisegel (1997), Haddad (1997), Di Pierro (2000), Soares (2001), Paiva (2004) e Andrade (2004), apontam para o movimento verificado nesse período, o qual mostrou a influência dos organismos nacionais (BID, BIRD) no direcionamento da EJA aos Estados e Municípios, desobrigando a União de sua oferta, uma vez que a prioridade era a universalização do Ensino Fundamental na faixa de 7 a 14 anos.

Como avanço para o EJA no final do milênio, destaca-se o reconhecimento enquanto uma modalidade dentro da Educação Básica, além da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais - Parecer CNE nº 11/2000, cujo teor enfatiza a incorporação da EJA ao sistema nacional de ensino.

Como parte das reformas da Educação Profissional nessa década, destaca-se o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. Esse Programa representou o financiamento de obras e equipamentos necessários às reformas educacionais desencadeadas a partir do Decreto nº 2208/97. O apoio financeiro conferido pelo PROEP visava à criação de instrumentos de gestão nas Escolas ou Centros de Educação Profissional que permitissem sua integração com o mercado de trabalho, a partir da oferta de uma formação profissional contínua e ajustada às necessidades de cada região. Por outro lado, representou um impeditivo para a oferta de forma pública, uma vez que a manutenção da oferta da Educação Profissional na escola significaria a perda dos recursos (RAMOS, 2011).

Em síntese, podemos dizer que esse período significou um grande retrocesso para a educação de uma forma geral, em especial para a Educação Profissional e educação de jovens e adultos, as quais foram estimuladas na sua oferta de forma privada em detrimento à oferta pública, sob a lógica do mercado.

### 1.3.2 A EJA e a Educação Profissional após o Decreto nº 5154/2004: momento de inflexão político-educacional

Logo no início de 2003, na primeira gestão do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve várias alterações nas políticas destinadas à educação dos trabalhadores, principalmente pela possibilidade de uma formação integrada “perspectiva essa que pode ser coerente com a construção teórico prática de uma educação que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna” (RAMOS, 2011 p. 94).

Essa possibilidade foi colocada a partir da revogação do Decreto nº 2208/97 pelo Decreto nº 5154/04, o que configurou um momento de inflexão nas políticas educacionais do país resultante de um trabalho anterior intenso realizado por vários segmentos educacionais e movimentos sociais. Desse modo, trouxe mudanças à educação que estava em curso, em especial, à educação dos jovens e adultos trabalhadores e marcou um novo rumo em direção a uma concepção humana e integral de formação.

A incorporação dos termos do Decreto nº 5.154/04 por meio da Lei nº 11.741/08, representou um marco na legislação por alterar a Lei nº 9.394/96 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. Essa lei modificou o parágrafo terceiro do artigo 37 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando a oferta do PROEJA: “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008).

Com base em Ramos (2011, p.5), os princípios do referido Decreto, agora na Lei nº 11.741/08, podem ser assim resumidos:

- a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional organicamente integrada à educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo ministério da educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais;
- b) definição de responsabilidades em tempos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo

- nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos;
- c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores;
- d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o Ensino Médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2.º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos;
- e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional.

Segundo essa autora, apesar do Decreto nº 5.154/04 ter possibilitado a oferta de cursos na forma integrada, manteve a permanência das formas concomitante e subsequente, as quais contrariam a formação no sentido da integralidade. Esse fato teria gerado uma série de debates na academia, conforme destaque realizado por Kuenzer (2008, p. 23): “o decreto nº 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favorecem ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada”. A crítica da autora se refere à manutenção da possibilidade de oferta de cursos na forma concomitante e subsequente, já mencionadas, as quais continuariam a promover o processo de desarticulação do ensino. Esse e outros debates se tornaram importantes para assegurar a oferta integrada em forma de Lei.

Porém, não se pode negar que as ações desencadeadas na sequência desse Decreto significaram avanços no sentido de resgatar o desenvolvimento com base no sujeito e na democratização do ensino.

A criação do PROEJA destaca-se como uma importante política nacional de integração da Educação Básica e Educação Profissional, extensiva à EJA, conforme foco desta Tese. Outro fato de destaque foi a implantação do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), o qual se caracterizou como uma significativa contribuição orçamentária para a consolidação dessa e de outras políticas de integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica extensiva à EJA com vistas à promoção da educação do trabalhador jovem e adulto.

Outra medida adotada foi o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/07), que trouxe possibilidades interessantes para a educação e formação destinada aos trabalhadores por apresentar o seu foco nos sistemas estaduais de

educação. Possibilitou a ampliação das ofertas da Educação Profissional técnica integrada ao Ensino Médio, a modernização e a expansão das redes públicas de Ensino Médio integrado. Na rede federal de educação, a vinculação a esse Programa ocorreu pela exigência de 50% de suas vagas na forma integrada.

Destaca-se também a iniciativa do CNE para a atualização das DCN da Educação Profissional. No entanto, a iniciativa apresentada reiterava princípios do Decreto nº. 2.208/97, já revogados pelo Decreto nº 5154/04. A mobilização de intelectuais progressistas oriundos das próprias instituições de ensino das redes federal e estadual, das universidades e dos movimentos sociais, levou a SETEC/MEC a instituir um grupo de trabalho que elaborou uma proposta em contraposição àquela advinda do CNE. Após uma longa passagem pelo CNE e grande embate entre a proposta apresentada pelo próprio conselho e a proposta do grupo de trabalho da SETEC/MEC, o CNE aprovou as novas diretrizes pelo Parecer nº 11/12 CNE/CEB de 09 de maio de 2012. Nessas novas diretrizes foi contemplada uma mescla entre as duas propostas que tramitaram no CNE, com algumas alterações significativas para a Educação Profissional e a sua oferta na modalidade da EJA, principalmente pelo fato de incorporar os princípios da Lei nº 11.741/08.

No âmbito da rede federal de educação, a oferta de forma integrada foi assegurada pela Lei nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008, que determina em seus artigos 7º (alínea I) e 8º, um mínimo de 50% das vagas para ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

A promulgação dessa Lei teria representado um grande avanço para a rede federal de educação no cenário educacional brasileiro por criar, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de expansão das instituições da Educação Profissional com a criação de mais de 300 institutos federais até 2010. Esses institutos instalados a partir do potencial dos Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas federais, além das escolas vinculadas às universidades federais, geraram e fortaleceram condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro, uma vez que podem atuar em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

Entretanto, as próprias condições estruturais, humanas e qualidade educacional contribuíram, ao longo do tempo, para a seletividade do público atendido. Teria se formado nessas instituições uma concepção elitizada de educação e o atendimento voltado ao público das classes econômicas privilegiadas em lugar dos jovens e adultos trabalhadores. Conforme discussões realizadas por Moura (2006) e Frigotto *et. al.* (2005), a imposição do percentual de atendimento ao Ensino Médio Integrado e PROEJA representou uma série de problemas, dentre os quais, o fato de não haver nessa rede um corpo docente preparado para o atendimento dessa modalidade.

Os esforços na direção de um ensino integrado, ao final do Governo Lula, ainda se mostravam limitados e diversos, com maiores avanços em alguns estados da federação e pouca representatividade em outros, portanto, sendo necessária maior atenção e mais investimentos por parte do governo, a fim de promover a sua expansão e consolidação. Não obstante a isso, no início do Governo da Presidenta Dilma Rousseff, ocorreu a promulgação da Lei Federal nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, a qual instituiu um sistema público de financiamento e de apoio à expansão da oferta da Educação Profissional, o PRONATEC. Esse Programa trouxe fomento à oferta da Educação Profissional na forma concomitante, retomando a perspectiva dual entre a Educação Básica e a Profissional, em detrimento da educação integrada.

Dentre as ações propostas por essa Lei, destacam-se dois aspectos que assinalam uma via contrária às ações que estavam em andamento: o primeiro é o financiamento das instituições particulares de ensino, com verbas públicas, (com especial protagonismo destinado ao Sistema S). O segundo aspecto diz respeito aos cursos que poderão ser estruturados, desarticulados da formação geral e científica do Ensino Médio e sob a lógica estreita da técnica em concomitância.

Chama atenção o papel privilegiado concedido ao sistema S de ensino, que inclusive, passou a integrar o sistema federal (conforme artigos 6º e 20º da lei do PRONATEC) e agora tem autonomia didático-pedagógica para delinear e oferecer os seus cursos, assim como pode receber transferências financeiras diretas da União, sem a necessidade de maiores restrições burocráticas e administrativas. Segundo Silva (2012 p. 9), “a educação e o Ensino Médio técnico e profissional, por sua vez, não escapam a esse universo canônico de práticas e de valores, que recorrentemente se manifesta”.

Ao destacar algumas estratégias utilizadas na oferta da educação destinada aos trabalhadores no final e início do novo milênio, foi possível verificar alguns avanços e retrocessos que revelam a permanência das expectativas em relação às mudanças estruturais necessárias à educação e à formação dos trabalhadores.

As iniciativas realizadas na perspectiva do enfrentamento às desigualdades educacionais se mostram insuficientes diante das desigualdades sociais e econômicas que assolam o país. Portanto, tornam evidente que muito tem ainda a ser feito para diminuir a segregação e o sofrimento causado pela situação marginal na qual se encontra um grande número de brasileiros.

#### 1.4 AS PESQUISAS SOBRE O PROEJA

Ao buscar as pesquisas realizadas sobre o PROEJA, estabelecemos como foco as dissertações e teses realizadas no período de 2007 a 2012 que constam no banco de teses da CAPES. Tal levantamento possibilitou mapear as temáticas desenvolvidas e conhecer as formas metodológicas de abordagem pelos diferentes autores, nas diferentes universidades.

A partir desse mapeamento, selecionamos as pesquisas realizadas sobre o PROEJA cujas análises foram realizadas a partir dos sujeitos, de acordo com o interesse dessa Tese. Partimos do princípio que essas pesquisas, após terem sido sancionadas por uma hierarquia científica e social, têm legitimidade que as aprova e reconhece. Portanto, são referenciais para subsidiar as novas pesquisas que apresentam a mesma temática.

Assim, esta seção é iniciada fazendo uma incursão sobre as pesquisas realizadas com os jovens e adultos que cursaram o PROEJA, mais especificamente, aos sentidos atribuídos à formação do PROEJA por esses sujeitos em relação à escolarização, ao trabalho e às suas vidas de uma forma geral, além de buscar a compreensão de como essas pesquisas têm contribuído para as suas caracterizações.



#### 1.4.1 Breve levantamento das dissertações e teses sobre o PROEJA

Para conhecer as investigações desenvolvidas na abrangência do país sobre o PROEJA, efetuamos pesquisas nas bibliotecas das principais universidades. No entanto, em relação às dissertações de mestrado e teses de doutorado, a forma considerada mais completa e que contém exemplares suscetíveis de serem consultados com mais facilidade é o Banco de teses da CAPES, que faz parte do portal de periódicos da CAPES/MEC e que tem o objetivo de propiciar o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação do país. As informações são fornecidas diretamente à CAPES pelos Programas de Pós-Graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados e permitem a busca por autor, título, assunto e palavras-chave, além de possibilitar o acesso ao resumo da pesquisa. Utilizamos dois buscadores, sendo num primeiro momento o buscador “PROEJA” para um levantamento geral das pesquisas realizadas sobre esse Programa, que é objeto de estudo dessa tese, e num segundo momento, o buscador “EJA a partir dos sujeitos”, para chegar às investigações realizadas com jovens e adultos, de uma forma geral, nas quais as análises estão centradas nas falas dos sujeitos participantes. De posse dos resumos, o trabalho completo foi obtido nas bibliotecas de cada universidade; vale ressaltar, porém, que alguns trabalhos podem não ter sido detectados nesta procura pelo fato de muitas vezes o título ou o resumo não expressar a essência do trabalho realizado, assim como alguns foram descartados após a seleção por não contemplarem o teor aparentemente expresso.

A atenção incidiu nas teses e dissertações publicadas no período de 2007 a 2012, uma vez que as produções sobre o PROEJA começaram a surgir a partir de 2007, dois anos após a sua criação e tiveram seu ápice nos anos de 2011 e 2012. Nesse período, a produção científica brasileira sobre o PROEJA teve a sua maior abundância e diversificação, a qual foi realmente ampla se for considerado o tempo de existência desse Programa. Foi encontrado um total de 24 teses de doutorado; 153 dissertações de mestrado acadêmico e três dissertações de mestrado profissional totalizando 180 produções, conforme o QUADRO1.

QUADRO 1 – INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROEJA REALIZADAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2007 A 2012.

Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Doutorado				3	13	8	<b>24</b>
Mestrado	2	2	19	37	45	48	<b>153</b>
Mestrado Profissional		1	1		1		<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>59</b>	<b>56</b>	<b>180</b>

FONTE: Banco de teses da CAPES. Acesso em 06/08/13.

Analisando em detalhe os temas específicos ou enfoque conferido às pesquisas, constatamos que dentre os 180 trabalhos em dissertações e teses sobre o PROEJA encontrados no banco de teses da CAPES, 46 discutiram o currículo; 41 a política do PROEJA; 34 discutiram a metodologia; 18 pesquisaram o trabalho docente; 17, a evasão e permanência; 10, a inserção social e 14 apresentaram foco no sujeito (QUADRO2). A base da análise para esse enquadramento foi a leitura atenta do resumo do trabalho e quando necessária, também a da introdução.

QUADRO 2 - INVESTIGAÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O PROEJA REALIZADAS NO BRASIL NO PERÍODO DE 2007 A 2012, DE ACORDO COM O ENFOQUE APRESENTADO.

Foco	Sujeito/ Repres.	Curri- culo	Política	Metodo- logia	Docente	Evasão/ Perman	Inserção	Total
D	3	8	6	4	1		2	<b>24</b>
M	11	38	35	30	17	17	8	<b>156</b>
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>46</b>	<b>41</b>	<b>34</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>180</b>

FONTE: Banco de teses da CAPES. Acesso em 06/08/13.

Os temas pesquisados foram bastante variados, e a maioria dos trabalhos deu destaque para os aspectos inovadores apresentados pelo PROEJA, como por exemplo: currículo integrado – que integra a escolarização e a formação profissional em nível técnico (46); o caráter de política atribuído ao Programa (41) e a metodologia diferenciada necessária à especificidade do público jovem e adulto (34). Além destes, 14 trabalhos contemplaram investigações pautadas nas falas dos sujeitos, nos significados e representações atribuídos por eles aos cursos realizados; 18 discutiram a atuação dos professores e a formação docente; 17 discutiram sobre a acentuada evasão e a permanência reduzida dos alunos nos cursos e 10 trabalhos problematizaram a possibilidade de inserção social e econômica após a conclusão dos cursos.

#### 1.4.2 A atuação do Grupo CAPES/PROEJA nas pesquisas

Esta convergência de interesses de investigadores sobre o PROEJA pode ser relacionada ao lançamento do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, realizado pela coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação, pelo Edital 03/2006, cujo objetivo foi aumentar a produção científica e a criação de cursos nessa modalidade.

A forma induzida de financiamento para pesquisa possibilitou o desenvolvimento de 7 grupos em instituições de ensino superior, os quais desenvolveram projetos em rede, com uma instituição líder e outras participantes, abrangendo 33 instituições (ANEXO 1). As produções geradas a partir desses grupos de pesquisas promoveram um impacto na sociedade acadêmica devido à sua dimensão e abrangência.

Por outro lado, a notoriedade dos trabalhos de dissertação de mestrado, teses de doutorado, relatórios, artigos e livros publicados pelos pesquisadores das diferentes instituições participantes e a considerável inserção acadêmica sobre o tema, não asseguraram a continuidade dos projetos nos referidos grupos, os quais não foram renovados após o término em 2011.

Em relação aos estabelecimentos de ensino superior, onde se desenvolveram as 180 pesquisas, 23 são federais, 10 são estaduais e 19 privadas, totalizando 51 instituições em 18 estados brasileiros. Dentre essas instituições, as que apresentaram o maior número de pesquisas sobre o PROEJA são: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com 19 trabalhos publicados entre 2010 a 2012. Em seguida, vem a Universidade Federal do Ceará com 15 trabalhos entre 2010 a 2012; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul com 14 trabalhos entre 2009 a 2012; a Universidade Federal do Espírito Santo com 12 trabalhos entre 2009 a 2012 e a Universidade Federal da Paraíba com 12 trabalhos entre 2010 a 2012 (ANEXO 2). A relação entre as instituições que apresentaram produções sobre o PROEJA e a presença do grupo CAPES/PROEJA na instituição é evidente. A pesquisa mostrou um total de 97 produções em dissertações e teses, o que representa 54% do total de produções no período de 2007 a 2012. Excetuando a Universidade Federal Rural do

Rio de Janeiro, a qual não fez parte do grupo e apresentou grande produção sobre o PROEJA, as demais, tiveram a contribuição do grupo de pesquisas CAPES/PROEJA na inserção acadêmica desse tema.

Resultados semelhantes foram encontrados por Araújo (2012, p. 50) ao analisar as instituições em que foram defendidas as dissertações e teses sobre o PROEJA no período de 2007 a 2011. Esse autor constatou que 69 de um total de 125 produções, isto é, 55,2%, foram produzidas no âmbito das 30 instituições que integram os nove projetos CAPES/PROEJA.

#### 1.4.3 As pesquisas que analisaram o PROEJA a partir dos sujeitos

Nesta revisão bibliográfica buscamos a compreensão do processo de construção das análises do PROEJA a partir dos sujeitos, bem como os referenciais teóricos metodológicos utilizados pelos pesquisadores. A atenção se voltou principalmente para verificar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à formação, nos diferentes trabalhos, no intuito de adensar as nossas análises.

Dentre as 14 dissertações e teses sobre o PROEJA com foco no sujeito, selecionamos 9 para a revisão bibliográfica (3 teses e 6 dissertações); os demais trabalhos, embora o título e o resumo sugerissem a abordagem a partir dos sujeitos, apresentavam uma diversidade na qual a fala dos sujeitos era somente um dos fatores considerados na análise e não a sua centralidade. Os trabalhos selecionados contemplaram análises qualitativas em suas pesquisas, as quais apresentam uma variedade de recursos metodológicos com foco interpretativo, segundo o significado que os sujeitos lhe atribuem. Dentre as 9 dissertações e teses selecionadas por realizarem pesquisas a partir dos sujeitos do PROEJA, 1 centra-se na compreensão do sujeito em sua trajetória de vida, 2 nos sentidos e significados do curso para o processo de reinserção social, e outra analisa a construção da identidade e o significado do curso na vida dos estudantes, além de avaliar o grau de satisfação face às respostas existentes. Essas 4 pesquisas se diferenciam das demais por apresentarem um caráter analítico que dá maior ênfase às questões subjetivas que envolvem o contexto pesquisado.

Observou-se que 3 pesquisas procuram caracterizar, a partir dos relatos dos sujeitos, o processo de implantação dos cursos nas escolas, evidenciando os desafios referentes à integração do currículo, a metodologia e dificuldades de permanência dos estudantes. As 2 últimas apresentam objetivos voltados à compreensão da relação entre os saberes produzidos na escola e os saberes produzidos no trabalho (ANEXO 3). De uma forma geral, as 9 pesquisas procuraram dar visibilidade à fala dos sujeitos, às suas vivências, aos anseios e às formas como compreenderam e avaliaram esse processo educativo.

#### 1.4.4 A construção das análises pelos autores

Nos parágrafos anteriores foi possível ter uma visão global dos trabalhos publicados, porém, apresenta-se aqui uma breve descrição da construção das análises pelos autores e no item seguinte a discussão dos resultados.

A investigação de Siqueira (2010), intitulada “Alunos do PROEJA: Histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sul-riograndense, campus Sapucaia do Sul”, teve como objetivos identificar quem são os sujeitos que procuram o PROEJA, suas histórias, necessidades e aspirações; analisar se as práticas que vêm sendo desenvolvidas por meio do PROEJA na instituição correspondem aos propósitos dos estudantes e às metas da política do PROEJA. O autor realizou uma pesquisa qualitativa, com fundamentação teórica em Elias, Foucault, Giddens, Santos e Bauman, dentre outros autores. Utilizou como recurso metodológico a história oral, uma vez que esse recurso prioriza a trajetória de vida do sujeito; no trabalho em pauta, porém, o autor considerou somente a trajetória do sujeito enquanto estudante: “tal pesquisa permite que cada sujeito disserte sobre a sua trajetória de vida, sob seu próprio ponto de vista” (SIQUEIRA, 2010, p. 118). O autor realizou entrevistas com 9 estudantes que estavam finalizando o curso técnico em Processos Administrativos. Porém, observou a turma em dois momentos anteriores, o primeiro logo após a seleção e início do curso, quando escolheu 10 alunos para participar da pesquisa; e na outra oportunidade quando estavam cursando o segundo ano e, nesse momento, só encontrou 3 alunos,

os demais haviam desistido. De posse das histórias de vida de cada entrevistado, o autor observou as trajetórias descritas para fazer a sua análise.

A análise de Rodrigues (2012), em sua tese de doutorado intitulada “O curso proeja e a formação do educando camponês: identidades e reconhecimento”, teve como objetivo verificar se o curso Técnico de Nível Médio Agrícola na modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) destinado à formação profissional de jovens do campo, de modo a tratar a especificidade e a problemática desses jovens no sentido de consolidar o fortalecimento das suas identidades. A fundamentação teórica desse trabalho foi baseada em Giddens, Bauman, Hall, Honneth e outros e realizou entrevistas biográficas e analisou as histórias de vida de 8 alunos que estavam concluindo a primeira turma ofertada pelo Colégio Agrícola.

A investigação nesse trabalho foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas: definição do objeto de estudo e escolha das categorias identidade e reconhecimento, escolhidas por considerar adequadas para compreensão da realidade dos jovens e adultos pesquisados; revisão das categorias teóricas identidade e reconhecimento, com o intuito de compreender e analisar as histórias de vida dos educandos; escolha dos indicadores família, escola, trabalho e terra para aproximação com os traços das histórias de vida dos educandos pesquisados; construção empírica do objeto de investigação, ou seja, um roteiro pré-estruturado, para realização das entrevistas dos educandos do PROEJA, previamente escolhidos; análise das histórias de vida a partir dos indicadores: família, escola, trabalho e terra com o intuito de verificar como o PROEJA estava possibilitando a reelaboração das identidades e o reconhecimento dos seus educandos; apresentação das histórias de vida, análise e conclusões.

As pesquisas de Siqueira (2010) e Rodrigues (2012) buscaram avaliar, por meio dos relatos das histórias de vida dos entrevistados, se as finalidades do curso estavam em sintonia com as expectativas dos estudantes e também, se o curso contribuiu para a ressignificação da identidade dos sujeitos, além de estabelecer um perfil dos sujeitos que fizeram parte desses cursos. Portanto, se embasaram em alguns autores comuns, como Giddens, Bauman e metodologias comuns, como a análise das trajetórias de vida. Embora a pesquisa de Rodrigues (2012) tenha sido realizada com alunos de curso técnico agrícola de uma área rural e a de Siqueira (2010) com alunos do curso técnico em processos administrativos que vivem na cidade, é possível visualizar várias semelhanças em relação às suas trajetórias de

vida e aos seus pontos de vista sobre a escolarização e trabalho, o que chama a atenção para as características comuns apresentadas pelo público do PROEJA, as quais se repetem em diferentes regiões e Estados.

Santos (2010), em sua dissertação de mestrado, pesquisou “Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES - Campus Itapina”. A pesquisa teve o objetivo buscar a compreensão dos motivos pelo qual a referida instituição não conseguia alunos em número suficiente para iniciar uma turma do curso técnico em alimentos do PROEJA, uma vez que havia demanda para esse curso no entorno do Campus. O autor descreveu a metodologia como um estudo de caso com observação e contato inicial com os moradores das localidades do entorno, realização de entrevistas semiestruturadas com os lavradores, professores e um gestor do Campus de Itapina. A partir do método dialético, realizou entrevista semiestruturada com 14 lavradores do entorno do colégio agrícola pesquisado. Utilizou estudo de caso e fundamentou o seu trabalho nos seguintes autores: Kuenzer, Kosik, Hobsbawn, Haddad, Frigotto e Dubet.

A pesquisa de Bonow (2010), realizada com alunos evadidos: “A exclusão escolar no PROEJA do IF Sul-rio-grandense: representações de estudantes evadidos” buscou responder como os estudantes excluídos do PROEJA, do curso em Montagem e Manutenção de Computadores representam as suas experiências no curso e, principalmente, que sentidos constroem para explicar o afastamento. Assim, o objetivo principal foi interpretar as compreensões sobre a experiência e o afastamento do PROEJA produzidas pelos estudantes excluídos da primeira turma do referido curso, a qual teve um alto índice de evasão. O autor realizou entrevistas semiestruturadas com alunos evadidos de 2 turmas do PROEJA e teve suporte teórico de autores como Kuenzer, Lahire, Lowy, Ludke, Marx, Nosella, dentre outros.

Maschio (2011), em tese de doutorado intitulada “Educação Básica e Educação Profissional do Trabalhador Jovem e Adulto: desafios da integração”, estabeleceu como objetivo central analisar a implantação do PROEJA na rede federal de Educação Profissional, no que se refere aos aspectos internos à instituição, sob o olhar dos envolvidos no processo, representados por docentes, coordenadores de curso, alunos e futuros alunos. Nessa pesquisa, a autora utilizou-se de entrevistas, questionários e grupos focais como recursos metodológicos. As análises dessa investigadora realizaram-se a partir do diálogo com Frigotto,

Ciavatta, Ramos, Machado, Kuenzer, Bueno, Gramsci, Saviani, Ferretti, Moura, Oliveira, entre outros.

Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2011) realizou uma pesquisa sobre o PROEJA com o seguinte tema: “O Programa Educacional de Jovens e Adultos - PROEJA a partir da concepção de seus educandos: um estudo comparado da realidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão e do Campus Bento Gonçalves”. Essa pesquisa teve como objetivo analisar como está sendo desenvolvida a modalidade PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – IFRS, nos *Campi* de Sertão e Bento Gonçalves, quanto ao funcionamento dos cursos, mais especificamente o Curso Técnico em Comércio, baseado na visão dos discentes. Nas suas análises estabeleceu diálogo principalmente com Frigotto, Moura, Haddad, Kuenzer, Machado e Freire. O autor realizou um estudo de caso com a participação de 16 alunos matriculados no Curso Técnico em Comércio, modalidade PROEJA do Campus Bento Gonçalves e 15 do Campus Sertão do IFRS, os quais responderam a um questionário estruturado.

Mendes (2010) pesquisou “Os efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFBP – Campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes” com os seguintes objetivos: descrever o processo de implantação do PROEJA enfatizando seus principais desafios e destacar traços que caracterizam os alunos, identificando suas expectativas iniciais para confrontá-las com as experiências vivenciadas em sala de aula. A pesquisa pautou-se numa abordagem qualitativa com vistas a permitir ao pesquisador lidar com as emoções, valores e subjetividades. A autora selecionou 9 alunos para participar da pesquisa, com alunos aprovados e reprovados e 1 aluna evadida. Para tanto buscou suporte teórico em Moura, Santos, Machado, Freire, Gadotti, Arroyo, Paiva, entre outros.

A investigação “Do trabalho para a escola: olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola”, de autoria de Dal Moro (2012), identificou e estabeleceu relações entre os saberes que os estudantes adquirem no trabalho, de natureza prática e tácita, e os saberes de cunho científico e teórico, principalmente os de Física, aos quais tiveram acesso na escola. O autor optou pela pesquisa qualitativa de natureza interpretativa com entrevista semiestruturada, individual, realizada com professores e estudantes dos Cursos Técnicos do PROEJA.



Para a escolha dos estudantes participantes da pesquisa, um dos critérios adotados por tal investigador, foi que já tivessem estudado a disciplina de Física. Por isso, em ambos os cursos, optou-se por entrevistar alunos que estivessem no 4º período ou adiante. Obteve-se um total de 18 entrevistas, distribuídas em 5 grupos: 7 estudantes do curso técnico de Edificações, 6 estudantes do curso técnico de Eletromecânica, 2 professores do curso técnico de Edificações, 2 professores do curso técnico de Eletromecânica, 1 professor de Física dos cursos de Edificações e Eletromecânica. Tendo em vista a natureza subjetiva dos dados coletados na pesquisa, optou pela análise de conteúdo nas transcrições das entrevistas realizadas com os estudantes e professores participantes da pesquisa, com base em Bardin (2010). Foram estabelecidas quatro categorias de análise, descritas a seguir. Iniciação no trabalho: a trajetória profissional e a construção do trabalhador; o exercício do trabalho; as relações entre trabalho e educação: o saber fazer e o saber científico e, por fim, a Física no trabalho e a Física da escola.

Barros (2010) pesquisou em seu mestrado “A relação entre os saberes e experiências do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul”, com objetivo de estudar a relação entre os saberes e experiências do trabalho e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos. A pesquisa foi realizada numa turma do curso técnico em Administração do PROEJA ofertado no IFSUL. Priorizou-se uma pesquisa qualitativa com os seguintes recursos metodológicos: questionários aplicados na pesquisa exploratória; entrevistas semiestruturadas no segundo momento; diário de campo; sócio substituto e fotografia. A análise foi realizada a partir das categorias: trabalho, classe, experiência e saberes, com base teórica nos seguintes autores: Sacristán, Rummert, Nosella, Marx, Ramos, Manfredi, Kuenzer, Freire, entre outros.

Verificou-se que as análises nos 9 trabalhos foram qualitativas, em coerência com os objetivos buscados, os quais vislumbraram interpretar subjetivamente a percepção dos alunos sobre a formação realizada no PROEJA. Para tanto, a escolha dos recursos metodológicos se coloca como um fator fundamental, uma vez que fornecem as condições às interpretações para além dos traços objetivos e pontuais num esforço de apreender no contexto da pesquisa a representatividade da formação para os seus alunos. Dessa forma, as opções dos autores foram as entrevistas a partir de roteiro (“guião”), no caso das histórias de vida, entrevistas semiestruturadas a partir de roteiros, questionários, observações e grupos focais.

Com relação ao referencial teórico que deu suporte às pesquisas, observa-se que de uma forma geral estavam alinhados a uma tendência progressista e crítica de educação, porém, com uma maleabilidade em dialogar com autores clássicos e contemporâneos com base principalmente no estruturalismo e marxismo.

#### 1.4.5 A caracterização dos sujeitos do PROEJA nas pesquisas analisadas

Dentre as pesquisas analisadas, percebemos que foram variadas as formas de caracterização dos alunos do PROEJA. A maioria dos autores destacou a idade e o sexo para caracterizá-los, outros priorizaram a questão econômica e familiar. Vale lembrar que todas as pesquisas aqui analisadas tiveram como alvo os alunos dos Institutos Federais, somente uma pesquisa contemplou um colégio agrícola pertencente a uma universidade, a qual também era federal. Somente esse fato já diferencia esses alunos, uma vez que existe uma seleção prévia para entrar nessas instituições, nas quais os alunos precisam demonstrar conhecimentos ou contar com a sorte para conseguir a vaga, em caso de seleção por sorteio. As pesquisas foram realizadas com alunos que estavam cursando o PROEJA, a maioria, com alunos que estavam finalizando os cursos, conforme se observou em Siqueira (2010), Mendes (2010), Santos (2010), Maschio (2011), Oliveira (2011), Barros (2010), Rodrigues (2012) e Dal Moro (2012). Uma pesquisa realizada por Bonow (2010) envolveu alunos que não permaneceram nos cursos.

Com relação à idade dos alunos, as pesquisas mostraram um público bastante jovem com idade a partir de 18 anos e predomínio da faixa etária entre 25 a 35 anos, embora tenham registrado a presença de alunos com 59 anos. Porém, a menor faixa etária foi apontada na pesquisa com alunos evadidos, realizada por Bonow (2010), que apresentaram idade entre 18 a 24 anos. Chamou atenção o fato dos alunos mais jovens não ter permanecido nesse curso, o que despertou o interesse em observar essa questão na pesquisa desenvolvida.

A maioria das pesquisas apontou a predominância de mulheres nos cursos do PROEJA, com exceção da realizada por Dal Moro (2012), na qual prevaleceu o sexo masculino com uma única presença feminina, o que pode estar relacionado aos cursos pesquisados (Eletromecânica e Edificações), os quais parecem ser mais

atrativos para os homens do que para as mulheres, tendo em vista a maior procura destes, ou por contemplar áreas consagradas historicamente como sendo masculinas (SHIROMA, 2002).

Com relação à situação de trabalho apresentada pelos alunos, a maioria dos autores afirmou que a maior parte estava empregada, com carteira assinada e apresentava as condições mínimas necessárias à sobrevivência (SIQUEIRA, 2010; MENDES, 2010; SANTOS (2010); OLIVEIRA (2011); BARROS (2010); RODRIGUES (2012); DAL MORO (2012). Maschio (2011), porém, comentou que mais da metade dos alunos que entrevistou estava trabalhando na informalidade, sem carteira assinada.

Por outro lado, na pesquisa de Bonow (2010) com alunos evadidos, os quais eram bastante jovens (18 a 24 anos), os mesmos estavam desempregados ou em subempregos. Para Pochmann (2012), os jovens são os mais penalizados com o desemprego que nessa faixa etária está relacionado, entre outras coisas, ao fato de ser a primeira experiência profissional; o discurso recorrente, porém, é a falta de qualificação desses trabalhadores, justificando o desemprego a partir dos próprios desempregados, ou seja, pela falta de preparo para exercer as atividades que o mercado de trabalho oferece. Isso leva a crer que se as pessoas tivessem qualificação, elas poderiam estar ocupadas e, portanto, não desempregadas. Contudo, o fato dos alunos evadidos estarem desempregados reforça a ideia de que os sujeitos que estão em situações extremas de exclusão, não permanecem ou não buscam os estudos, uma vez que a luta pela sobrevivência imediata se coloca como mais urgente.

As características de vida dos alunos apontadas nas pesquisas mostram sujeitos com histórico de grandes dificuldades econômicas e com afastamento anterior dos estudos para trabalhar, e ainda alguns que vivem no campo, ou em regiões periféricas da cidade. A maioria são trabalhadores da terra, sem ter a propriedade ou em assentamento, conforme o caso específico da pesquisa realizada por Rodrigues (2012). Sujeitos que iniciaram muito cedo sua vida produtiva para ajudar os pais que na maioria eram analfabetos e com muitos filhos, demonstraram se sentir responsáveis pelo fracasso, ou seja, por terem se afastado dos estudos anteriormente (MENDES, 2010). Na pesquisa de Dal Moro (2012), 4 alunos já haviam concluído o Ensino Médio, mas por não conseguirem vaga em cursos subsequentes foram ao curso do PROEJA da mesma área, no caso,

Eletricidade. A maioria dos alunos havia realizado o curso fundamental na EJA e procuraram o PROEJA por não estarem satisfeitos com a sua situação de emprego; acreditavam, portanto, na possibilidade de melhoria a partir do curso técnico.

Como foi possível notar, as características atribuídas pelos diferentes autores que entrevistaram, conversaram, observaram, e de alguma forma conseguiram entrar, mesmo que rapidamente, na vida dos sujeitos do PROEJA, são muito semelhantes, não obstante ao fato das pesquisas terem sido realizadas em diferentes regiões do país, as quais apresentam características regionais, sociais e econômicas bastante diversas.

Assim, as 9 pesquisas com análises a partir dos sujeitos buscaram compreender as trajetórias de vida, a reconstrução de identidades, os sentidos atribuídos, as percepções, as representações, os olhares e os pontos de vista dos alunos sobre a escolarização e formação profissional realizada no PROEJA. Na sequência, serão apresentados os resultados e conclusões dessas pesquisas.

#### 1.4.6 Percepções dos alunos em relação à formação e escolarização

Os sentidos atribuídos pelos alunos à formação nos cursos técnicos do PROEJA, bem como as conclusões dos diversos autores, apresentaram vários pontos comuns nas pesquisas analisadas, visto que foram realizadas com alunos que estavam frequentando as etapas finais do curso, sendo 1 com alunos que não permaneceram nos cursos, portanto, fora da escola. Dessa forma, as impressões dos alunos focaram principalmente as experiências da formação em andamento e as relações estabelecidas ao longo desse processo.

O fato de fazer um curso na rede federal teve uma grande representatividade para os sujeitos pesquisados, de forma que a instituição em si foi mais valorizada que o próprio curso técnico do PROEJA, na opinião dos alunos. O pertencimento a uma instituição federal foi destacado como a realização de um sonho, além da busca do conhecimento para o enfrentamento e maior qualificação diante do mercado de trabalho. Os alunos consideram que estar nessa instituição representa uma ponte para chegar a um curso tecnológico em nível superior (SIQUEIRA, 2010). Dessa forma, o reconhecimento e a satisfação dos alunos quando falam em qual instituição

estudam parece amenizar o grau de dificuldade para permanecer nesta instituição, dado o alto nível de exigência dos professores e conteúdos disciplinares.

Da mesma forma, Oliveira (2011) concluiu em seu trabalho que o PROEJA está possibilitando a elevação da escolaridade e a profissionalização dos estudantes, além de oportunizar o desenvolvimento intelectual, a sensibilização por meio da qualidade das aulas técnicas, enfim com a ampliação dos horizontes dos alunos no que concerne à cultura em geral e ao conhecimento. Destacou que o grande motivo da procura pelo curso é a conclusão do segundo grau e a preparação para o mercado de trabalho, além da ânsia pela conclusão do Ensino Médio, tendo em vista a oportunidade de buscar um curso em nível superior no próprio Campus.

Dessa forma, os cursos do PROEJA estariam contribuindo para a vida profissional e pessoal dos estudantes, uma vez que os mesmos relataram ter aprendido a conviver com as pessoas, respeitar mais o ambiente e a se comunicar melhor. Os conhecimentos adquiridos no curso teriam mudado a sua relação no trabalho e com as pessoas de modo geral. No caso específico da pesquisa realizada por Rodrigues (2012), o curso foi realizado na forma de alternância, o que teria contribuído para os alunos vivenciarem a teoria e a prática nos seus próprios locais de trabalho, entre o período do tempo escola e o período do tempo comunidade. Portanto, a forma de organização do curso atendeu às especificidades dos alunos diante do tempo disponibilizado ao estudo.

Santos (2010, p.125) afirma que “os sentidos e não sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores foram produzidos a partir do contexto de exclusão e desigualdades sociais, concentração de terras, descontinuidades e não acesso à escola”. O autor destacou que as condições econômicas dessas famílias são de grandes dificuldades, o que deixou a esses sujeitos como única opção o trabalho na lavoura, em detrimento do prosseguimento no processo de escolarização. Além da produção dos saberes da experiência nas práticas laborais familiares, os lavradores também passaram a buscar individualmente a aquisição de conhecimentos que fizessem sentido para o processo de formação profissional e implicassem em contribuições na produção da lavoura. A ausência de escolaridade formal não significa necessariamente que tais trabalhadores, em muitos casos, não possuam de fato, conhecimentos superiores tanto profissionais quanto pessoais (IMAGINÁRIO, *et al.*, 2002, p. 31, apud CAVACO, 2009). O autor chama a atenção para a face da formação dos lavradores, que não se restringe ao espaço escolar e

apresenta considerável importância para a reprodução social desses sujeitos e que, portanto, não se encaixa na lógica da escola, o que justifica o desinteresse. O estudo escolarizado tem para esses sujeitos o sentido de obstáculo ao trabalho, uma vez que tiveram a necessidade de trabalhar desde muito cedo.

Portanto, salienta que esses sentidos estariam relacionados às suas necessidades e condições concretas de existência, e não à formação da escola. Para eles, o próprio trabalho fornece o conhecimento de que precisam, ou seja, para os lavradores a realização de um curso técnico não apresenta o sentido de empregabilidade ou assalariamento, por isso não apresentaram interesse em fazer o curso.

Já nos resultados discutidos por Maschio (2011, p.8), é destacado que as falas dos alunos demonstraram “a existência de uma concepção fortemente marcada pela ótica do capital, assim como a incorporação de conceitos ideológicos vinculados ao mundo produtivo”. Nessa lógica, os alunos vinculam a necessidade de estudar à visão exclusiva da garantia de emprego, além da aceitação de que a responsabilidade e o esforço pessoal determinam as condições de trabalho e a garantia de sucesso profissional. “O motivo determinante para a volta aos estudos e procura de curso do PROEJA foi a necessidade de conseguir um emprego melhor, ser alguém na vida, ou para ter mais chances” (MASCHIO, 2011, p. 132). Nessa concepção, a educação é vista como redentora e com poderes de amenizar as dificuldades sociais e econômicas, com a veiculação, portanto, de ideias consentidas e aceitas que garantem a manutenção do pensamento de que a Educação Profissional, sob a tutela do mundo produtivo, deve permitir e aceitar as imposições demandadas pelo mercado de trabalho. A incorporação desse pensamento pelos alunos é percebida quando reiteram repetidas vezes que o PROEJA prepara para conseguir um trabalho mais digno e mais bem remunerado.

Por outro lado, Mendes (2010) evidencia que os cursos do PROEJA analisados não estão conseguindo promover um retorno escolar bem-sucedido aos alunos. Houve altos índices de evasão nos cursos e uma série de fatores intra e extraescolares, os quais estariam inviabilizando a permanência dos educandos. A autora aponta ainda, que na maioria das vezes a evasão é apenas a antecipação de uma reprovação que os alunos já têm como certa, uma vez que o processo de ensino não considera as defasagens de aprendizagem dos alunos adultos. Porém, não se pode negar que estudar em um Instituto Federal significou uma grande

conquista para os alunos do PROEJA, representando “um passaporte para o reconhecimento social de sujeitos antes invisíveis socialmente” (MENDES, 2010, p. 100).

As 3 pesquisas que avaliaram a implantação e o desenvolvimento do PROEJA a partir dos relatos dos sujeitos, por isso Oliveira (2011), Maschio (2011) e Mendes (2010), afirmam que o PROEJA está contribuindo para a elevação da escolaridade e profissionalização com significado para o aluno, porém, apontam uma série de problemas intra e extraescolares que estariam levando os alunos à reprovação e abandono do curso nas instituições pesquisadas. Destacam ainda, que estaria prevalecendo a ideia da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, portanto, com um significado para o aluno numa visão imediatista de aquisição de emprego, desvinculada de uma formação cidadã.

A interpretação do ponto de vista dos alunos entrevistados demonstra uma diversidade de opiniões sobre a formação do PROEJA e indica algumas questões como: o desconhecimento da proposta do curso e do processo seletivo e as dificuldades na área técnica, entre outras, revelando alguns padrões e pontos contraditórios na percepção destes estudantes, conforme destacou Bonow (2010).

Em várias falas, ressaltam-se relações conflituosas, concorrentes e competitivas entre trabalho e educação (DAL MORO, 2012). Porém, esse autor afirmou que a pesquisa permitiu a análise de como esses sujeitos se tornaram trabalhadores, como aprenderam as especificidades de suas profissões, e, em especial, o que trazem do universo do trabalho para o universo da educação. “Não existe o mestre de obra que um dia não tenha sido pedreiro, o pedreiro que um dia não tenha sido servente; o supervisor que não tenha sido operador, o operador que um dia não foi auxiliar” (DAL MORO, 2012, p. 108). Tais considerações permitiram concluir que a construção dos trabalhadores está diretamente relacionada com o desenvolvimento das suas habilidades tácitas, adquiridas por meio de inúmeras formas, que ocorre gradativamente ao longo da trajetória profissional.

Barros (2010) destacou que os alunos entrevistados demonstraram ser orgulhosos de seu fazer, mas que não percebeu nos seus depoimentos a consideração desses conhecimentos e saberes importantes o suficiente para serem temas estudados na escola, e que os alunos se colocavam sempre como aprendizes, seja no trabalho, seja na escola. Por outro lado, nas suas respostas sobre a utilização dos saberes escolares no trabalho ou no cotidiano, a investigadora

percebeu o quanto potencializam os conhecimentos escolares, o quanto é bom para eles o fato de se sentirem cultos, esclarecidos, cidadãos com direito.

Embora o trabalho seja uma necessidade objetiva em suas vidas e de suas famílias, provocou a antecipação da vida adulta e o rompimento com os estudos, pois produz saberes e experiências que os coloca no mundo de outra forma e eleva a sua autoestima. Segundo a autora, aqueles que param de estudar acabam ocupando os postos de trabalho mais precários e transitórios, atuam em empregos que estão distantes da tecnologia. Os alunos não conseguiram falar sobre os saberes necessários para exercer suas atividades de trabalho, porém, conseguiram descrevê-las. Uma observação interessante dessa autora foi que os alunos do PROEJA estão longe da fatia do mercado de trabalho que lida com as tecnologias, uma vez que os empregos dessa área estariam reservados aos alunos que apresentam trajetórias contínuas na escola e na vida, com acesso a viagens, lazer cultura e tecnologia. No imaginário dos alunos, porém, a escola vai lhes possibilitar obter conhecimento, *status* e cultura letrada, uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000).

De acordo com Siqueira (2010) e Rodrigues (2012), os relatos dos estudantes confirmam a satisfação com o curso e o atendimento das suas expectativas iniciais, porém, ao descreverem a rotina dos alunos nos cursos quanto às disciplinas, carga horária e avaliações, percebemos que o curso não apresenta o mesmo formato dos cursos regulares, sem nenhuma alteração no sentido de aproximar o currículo às especificidades do público, seja em relação ao tempo do adulto trabalhador ou reconhecimento e valorização das suas experiências anteriores. O que se constata nos relatos é a prevalência, sem nenhuma alteração, “da mesma e antiga forma escolar hegemônica que tende a contaminar todas as modalidades educativas, podendo-se afirmar que a educação permanece refém do sistema escolar” (CANÁRIO, 2005, p. 23). Na pesquisa de Mendes (2010) ficou evidente o fato dos alunos sentirem-se excluídos na escola, pois o tratamento era diferente em relação aos alunos de outros cursos. Essa autora relatou que segundo os alunos, a escola não estava preparada para trabalhar com sujeitos de idade mais elevada, com opinião própria. Houve discriminação por parte dos alunos dos outros cursos que apontavam os alunos do PROEJA na hora do intervalo. Alguns professores não aceitaram o PROEJA, foi imposto, e esse fato se refletia no relacionamento com os



alunos; o fato deles não se sentirem aceitos teria contribuído para o grande índice de evasão.

A ausência de uma metodologia que atendesse às especificidades dos jovens e adultos foi destacada por Rodrigues (2012) e Mendes (2010), além dos componentes curriculares do ensino profissional na modalidade de jovens e adultos, os quais seriam uma cópia do Ensino Médio integrado, e descontextualizado da realidade local, fato esse que poderia ter contribuído para a não permanência de muitos alunos no curso. Destacaram ainda, que as disciplinas de Matemática e Física são as de maior dificuldade para os alunos do PROEJA, além do fato de serem, em média, 14 disciplinas diferentes. Apesar dos professores serem bem preparados e com excelente nível de conhecimento, alguns não entendiam as dificuldades relacionados aos aspectos cognitivos e pessoais.

As questões apontadas pelo autor nos remete à Moura (2007), quando explicita sobre o processo de concepção e elaboração dos planos dos cursos oferecidos no atual IFRN para os estudantes vinculados ao PROEJA, nos quais se procedeu uma transposição linear e reduzida dos planos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, destinados aos adolescentes para o público da EJA. Os planos dos cursos do PROEJA são semelhantes aos planos do Ensino Médio integrado para adolescentes, “a diferença entre eles está na carga horária, a qual nos primeiros é significativamente menor do que nos dirigidos aos adolescentes” (MOURA, 2007, p. 7). Nesse sentido, percebe-se a desarticulação entre os planos de cursos ofertados por meio do PROEJA com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), no tocante à questão da superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola, consideradas como aspecto fundamental para atender à diversidade de perfis dos estudantes da EJA e suas necessidades.

Ao investigar a exclusão escolar a partir interpretação dos alunos evadidos, Bonow (2010) destacou que a análise sobre a evasão e a repetência na primeira turma do PROEJA ofertada demonstra os diversos aspectos subentendidos na compreensão do problema, apontam fatores intra e extraescolares de forma imbricada. A cultura escolar da instituição que dificultou o planejamento e a implantação de um curso inédito, além das escolhas equivocadas na divulgação e na seleção, as dificuldades de integração entre as áreas de formação, a resistência e os limites dos professores da área técnica para trabalhar nesta modalidade, entre outros fatores.

Diante dessas questões, torna-se evidente que os sentidos do curso se perderam e os alunos perderam a esperança na formação, conforme excerto da fala de um aluno destacado pelo autor: “no momento que eu rodei eu disse pra mãe ‘Acho que vou sair’. Ela me motivou e vim de volta, só que não foi a mesma coisa, depois deu a parada dessa gripe e tudo, eu não vim mais (aluno evadido), em Bonow (2010). O desânimo na fala do aluno ao comentar sobre a reprovação mostra como a sensação de fracasso influencia na decisão de abandonar a escola. Isso mostra o grande desafio do PROEJA em construir uma identidade própria para os diferentes espaços educativos, inclusive de uma escola que realmente seja para jovens e adultos, conforme sublinha Arroyo (2004, p.42) “em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, população do campo, mulheres, negros, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola é um aspecto fundamental”.

Em todas as pesquisas, ficou evidente a expectativa em relação ao potencial de mobilidade atribuído ao curso pelos alunos em todas as pesquisas, ou seja, a relação direta entre o curso e a garantia de futuro, além da melhoria de condições de vida e de trabalho (SIQUEIRA, 2010; RODRIGUES, 2012). Os alunos sentiam-se muitos otimistas quanto à possibilidade de emprego na área do curso após a conclusão, e mesmo antes de concluir os cursos, alguns manifestaram que houve contribuição para a aquisição ou promoção no emprego, conforme informaram os autores.

A satisfação de um entrevistado ao relatar que às vezes pensa que ele é um agrônomo e não um técnico agrícola, devido ao seu conhecimento na área, e também pelo fato de ter um programa na rádio local destinado aos agricultores, foi comentada por Rodrigues (2012). Outros entrevistados afirmaram que começaram a perceber as potencialidades da região e entender que existe esperança, e que podem fazer a diferença na sua comunidade, como por exemplo, um aluno estava ministrando cursos na área agrária, principalmente de apicultura e também acompanha as atividades do setor de produção do MST, contribuindo com os conteúdos de projetos e planejamento. Nesse caso, o PROEJA teria representado a oportunidade para esses sujeitos reforçarem a sua estima social, ao contribuir para o seu posicionamento e intervenção na sociedade local.

A importância do companheirismo do grupo para aqueles que permaneceram no curso, a descoberta de novas possibilidades de conhecimento e vivências diárias

com os colegas foi um ponto comum apontado nas pesquisas. Esse fato teria proporcionado maior segurança para enfrentar as dificuldades do aprendizado e assegurado a permanência de alguns alunos no curso, além do fato de representar para eles uma forma de proporcionar uma vida melhor aos filhos, diferente daquela que tiveram.

Dessa forma, o curso contribuiu para a mudança na história de vida dos alunos. “Houve reconhecimento pessoal e social visível”, afirmou Siqueira (2010), conforme o relato de um aluno, que se sente uma pessoa mais amadurecida, diferente com relação ao seu comportamento anterior e mais participativo em tudo. Relatam que aprenderam a conviver com outras pessoas, a respeitar a terra, o ambiente e isso irão levar para o resto da vida. O que nesse caso, representa um estágio de reconhecimento não apenas afetivo e familiar, mas um reconhecimento social importante para a vida pessoal e em comunidade desses sujeitos.

A dificuldade em conciliar o trabalho com o PROEJA e participar do curso, foi destacada nas pesquisas, assim como, o custo de fazer a formação e ter que negligenciar a família e o lazer. Porém, na fala dos estudantes, o curso seria a porta de entrada para o mundo do trabalho, para uma vida mais digna, com melhor remuneração. Vários foram os destaques para a confiança na qualidade do curso, no alto nível dos docentes e da instituição (infraestrutura, gestão acadêmica), assim como quanto à crença do potencial pessoal adquirido neste curso.

O fato dos alunos das instituições federais receberem uma bolsa no valor de R\$ 100,00 teria contribuído para que os alunos permanecessem nos cursos, embora considerem pouco, afirmaram os pesquisadores. Ajudou a minimizar a evasão, pois auxilia no transporte e alimentação dos alunos que vão direto do trabalho para o estudo. Porém, apesar disso, somente a metade dos alunos, em média, tem concluído os cursos, conforme mostraram as pesquisas. Na análise de Bonow (2010) é destacada a responsabilidade da escola na produção da exclusão escolar, embora os entrevistados nem sempre tenham indicado esta possibilidade justificando o abandono do curso pelos seus próprios limites.

O fato de os alunos não perceberem a dominação que ocorre dentro da escola foi discutido por Pierre Bourdieu como uma violência simbólica, além de autores como Émile Durkheim, Bernard Charlot, Marília Sposito, Miriam Abramovay. Na perspectiva Bourdieusiana, a violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada da cultura dominante, sem levar em conta as desigualdades

sociais e escolares. A escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas nas camadas sociais como se fossem comuns a todos, como se a igualdade imposta representasse uma posição democratizadora. Dessa forma, as percepções dos alunos são forjadas em relação à realidade, o que no caso específico dos alunos do PROEJA, levam-nos a não se perceberem como excluídos, muito menos os motivos da exclusão.

Contudo, ficou claro em todas as pesquisas analisadas que houve elevação da autoestima e, portanto, propiciou um olhar mais detalhado sobre as histórias de vida deste educandos, suas relações e construções da identidade, ressignificando suas experiências e contribuindo para reflexões mais elaboradas sobre a vida, além de se sentirem mais valorizados por estarem fazendo o curso do PROEJA numa instituição que possui credibilidade, considerada de excelência em educação.

## **Síntese do capítulo**

O PROEJA surgiu em um contexto de restabelecimento de valores sociais e humanos, pela vontade e participação de vários segmentos da sociedade e do governo, com o objetivo de atender ao público jovem e adulto excluídos dos saberes escolares em nível médio. Foi implantado como um programa nacional inovador que integra a escolarização e a formação profissional na modalidade da EJA, numa concepção crítica e emancipadora. Contou com uma implantação imposta em um percentual de 10% das matrículas na rede federal, e opcional para as redes estadual, municipal e privada (Sistema S). Apresentou um maior aporte estrutural na rede federal, que o diferenciou em comparação com outras políticas governamentais.

Logo no início do curso, percebe-se a grande dificuldade em viabilizar a proposta pedagógica integrada, uma vez que não abre possibilidades para a participação de grande parte dos sujeitos matriculados. Vários foram os motivos elencados, dentre eles, o de não estar em sintonia com o tempo do aluno trabalhador e a falta de formação continuada aos professores diante da inovação apresentada. Destaca-se o reduzido número de matrículas e o grande índice de evasão, em torno de 50%.

Ao tentar situar o PROEJA nas tendências globais para formação de jovens e adultos, deparamo-nos com um contexto político e econômico que interfere e direciona as ações da educação e formação dos jovens e adultos. Esses direcionamentos, sob a forma de orientações da UNESCO, são reproduzidos nos diferentes países. Tais orientações, longe de pautarem-se nas necessidades e interesses de formação e escolarização dos trabalhadores, estão estreitamente relacionadas aos interesses do desenvolvimento e produtividade, numa linha direta aos interesses da economia.

O contexto histórico das iniciativas da Educação Profissional e da EJA mostra o interesse dos órgãos governamentais na oferta da escolarização para os adultos e assim, preparar mão de obra para a indústria, numa linha desenvolvimentista conforme o governo em vigência.

A última década do milênio trouxe várias mudanças à educação brasileira, com destaque para a LDB 9394/96 que desencadeou uma série de reformas na

educação, dentre elas, a diminuição da idade para a participação dos exames nacionais, com consequências para a juvenilização da EJA. Dentre as reformas, o Decreto nº 2208/97 foi o mais impactante, por estabelecer a separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, favorecendo a oferta da Educação Profissional no setor privado por meio de financiamento público.

A partir da primeira gestão do Governo Lula, veio a esperança de uma nova situação que trouxesse melhorias no quadro educacional brasileiro. A revogação do Decreto nº 2208/97 pelo Decreto nº 5154/04 trouxe a possibilidade do Ensino Médio integrado, estendida também aos jovens e adultos pelo PROEJA, além de vários programas e projetos direcionados ao público jovem e adulto. Porém, no início da gestão da Presidenta Dilma Roussef, a implantação do PRONATEC configurou um retrocesso ao estimular a oferta da Educação Profissional na forma concomitante.

Em levantamento realizado no banco de teses da CAPES, abrangendo o período de 2007 a 2012, foram encontradas 156 dissertações de mestrado e 24 teses de doutorado, totalizando 180 pesquisas sobre o PROEJA, além de 18 trabalhos apresentados na ANPED no mesmo período. Dentre as dissertações e teses, foram selecionadas 9 para a análise e mais 1 trabalho apresentado na ANPED, especialmente por apresentarem o foco nos sentidos atribuídos à formação pelos sujeitos. A construção metodológica dessas pesquisas pelos autores compreendeu análises qualitativas a partir de entrevistas biográficas, entrevistas semiestruturadas, observações e grupos focais, nos quais foram consideradas as histórias de vida e o contexto que envolvia os alunos pesquisados.

No levantamento realizado ficou claro que o sentido atribuído pelos alunos à formação no PROEJA tem base na expectativa de conseguir emprego na área do curso e melhorar de vida. As pesquisas foram realizadas com alunos que cursavam o PROEJA na rede federal, o que possibilitou perceber ao mesmo tempo a satisfação dos alunos por estarem estudando numa instituição de excelência e as dificuldades para se adequarem às exigências de horário e conteúdos postas pela instituição, motivos que levaram muitos a não permanecerem. Quanto a isso, as pesquisas não mostraram ter havido diferenciais na forma de atendimento dos alunos, nos recursos metodológicos ou na organização do currículo com vistas à integração, prevalecendo a mesma forma escolar clássica destinada aos alunos dos cursos regulares.

Nos limites do objetivo proposto e das questões que nortearam esse capítulo podemos dizer que, historicamente, existe um largo espaço entre as teorias propostas e as efetivações objetivas. As ações que estruturam as ofertas de educação e formação para os trabalhadores, são geralmente, orientadas sob a lógica da economia e não a partir dos interesses e necessidades formativas dos sujeitos. A crença na formação como redentora promove expectativas, na maioria das vezes, não cumpridas.

## **CAPÍTULO II**

### **O PROEJA NO PARANÁ: DA IMPLANTAÇÃO À CONCLUSÃO DAS PRIMEIRAS TURMAS**

No capítulo anterior, buscamos compreender alguns aspectos históricos das políticas destinadas à educação dos trabalhadores jovens e adultos, os quais culminaram na criação do PROEJA. Neste capítulo, centramos o nosso objetivo em compreender o processo de implementação do PROEJA na rede estadual de educação do Paraná, desde a mobilização e dos estudos que antecederam a implantação até a conclusão das primeiras turmas. Pretendemos evidenciar aqui a importância social e política atribuída ao PROEJA frente ao discurso que lhe é consagrado, e reconstruí-lo metodologicamente a partir da experiência realizada neste Estado, para o que julgamos necessário destacar também as forças e instâncias mobilizadas.

Conforme nos diz Bourdieu (2002, p.20), “é fundamental na análise a construção e o detalhamento do objeto”. Para esse autor, o rigor e o conhecimento exaustivo do objeto estudado possibilitam estabelecer a relação entre ele e as estruturas do campo social que o determinam. Assim, tal incursão visa reunir elementos que nos levem a compreender o processo de implementação desse Programa, os desafios e avanços em termos de formação profissional e escolarização destinadas aos trabalhadores jovens e adultos, objeto de pesquisa desta Tese.

Para cumprir tal intento, realizamos uma pesquisa exploratória baseada em documentos disponibilizados pela SEED/PR no portal Dia a Dia Educação; relatórios do DET/SEED gestão 2007-2010; relatório do grupo de pesquisas sobre as demandas e potencialidades do PROEJA do Paraná; sinopses estatísticas do INEP e Documento Orientador do PROEJA no Paraná. Organizamos o capítulo em quatro seções: a primeira seção analisa o processo de implantação do PROEJA em escolas da rede estadual de educação do Paraná; a segunda discute o Documento Orientador do PROEJA nesse Estado e a elaboração das propostas curriculares para cada curso; a terceira analisa os dados de matrícula e os tensionamentos gerados pela não efetivação da formação continuada para os professores e a quarta



discute os dados de conclusão das primeiras turmas e a primeira avaliação do PROEJA no Paraná.

A implantação do PROEJA no Paraná se deu em um contexto político e educacional favorável às mudanças educacionais, as quais já haviam iniciado em 2003, com a posse do Governador Roberto Requião. Esse governo, em sintonia política e ideológica com o Governo Federal do mesmo período, destacou-se na iniciativa de resgatar no estado uma educação emancipatória com base no conhecimento humano, no lugar do ensino de competências que pautava o currículo desenvolvido nas escolas.

Nessa perspectiva já havia sido implantado o Ensino Médio integrado (possibilitado pelo Decreto nº 5.154/04, ao revogar o Decreto nº 2.208/97) com o objetivo de ofertar uma educação unitária que contemplasse a escolarização em nível médio e a Educação Profissional num mesmo curso, sem que houvesse prejuízo para a formação geral, portanto em quatro anos. Como podemos perceber, essa nova oferta teve uma boa aceitação no Estado do Paraná, devido ao crescente número de matrículas apresentado desde a sua implantação. Isso leva a inferir que o Ensino Médio integrado é uma política em consolidação no Estado, uma vez que vem apresentando um crescimento gradativo a cada ano desde a sua implantação (TABELA 2).

TABELA 2 – OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PELA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
10.248	13.924	17.064	19.937	21.247	24.767	26.955	28.127

FONTES: INEP – Sinopses estatísticas.

No entanto, isso não significa dizer que a integração no seu sentido estrito tenha sido compreendida e apropriada na prática pedagógica dos cursos. A lógica da fragmentação, sedimentada na escola e na formação inicial dos professores, persiste de forma quase inabalada e se coloca como um grande desafio para que o Ensino Médio integrado se concretize de fato. Davanço (2008) e Garcia (2009), pesquisas em andamento em 2007 evidenciaram as dificuldades em relação à proposta integrada.

Dessa forma, a implantação dos cursos técnicos do PROEJA, em 2008, ocorreu sob uma estrutura física, humana e de formação continuada, existente para

a Educação Profissional, e numa experiência de Ensino Médio integrado já em funcionamento nas escolas credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação – CEE para a oferta. Além disso, assentou-se em uma experiência consolidada de trabalho com a educação de jovens e adultos no Estado, a qual também contava com uma nova configuração desde 2006, que representou a oferta presencial e coletiva na totalidade das escolas de EJA e CEEBJAS. A forma individual seria um recurso exclusivo para atender os alunos que não poderiam frequentar com regularidade as aulas, conforme expresso nas diretrizes curriculares da EJA “um caminhoneiro ou um trabalhador que troca de turno ou um trabalhador rural que precisa para voltar a estudar, conciliar os ciclos de plantio e de colheita com a escolarização” (PARANÁ, 2006, p. 25).

Em 2007, as sinopses estatísticas do INEP anunciavam uma diminuição de matrículas da Educação Básica nas redes estaduais do país em 5,4%, sendo a maior verificada na educação de jovens e adultos, num percentual de 11,2% em comparação com o ano anterior. No Paraná, porém, foi registrado um acréscimo de 3,8%, fato que pode ser considerado um diferencial em termos de maior atenção a essa modalidade no Estado.

## 2.1 CONTEXTO DA IMPLANTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DO PROEJA

O desafio de implantar essa modalidade na rede estadual de educação foi acompanhado de preocupação pelo DET/SEED/PR (Paraná, 2010), haja vista se tratar de uma concepção que integra os conhecimentos da Educação Profissional e Educação Básica na modalidade da EJA. Tal modalidade em si, comporta um grande nível de complexidade, conforme define Oliveira (1999, p.12),

porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional, com grande interferência das questões sociais. O que requer um conjunto de condições específicas para o seu atendimento, pois o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. “Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas”.

Essa complexidade, inerente à mobilidade, aumenta a partir do desafio da integração com outra modalidade, no caso a Educação Profissional, que também apresenta as suas especificidades. Encerra, portanto, uma forma diferenciada de pensar a educação voltada aos trabalhadores jovens e adultos.

Conforme consta em Paraná (2010), a gestão 2007/2010 da SEED-PR, por meio dos Departamentos de Educação e Trabalho (DET) e departamento de Diversidade (DED), traçou uma linha de ação para a implantação do PROEJA que compreendeu três momentos: o primeiro foi caracterizado como divulgação de estudos sobre o PROEJA, com encontros e seminários. A consistência do trabalho realizado nesses eventos pode ser verificada na produção coletiva do “Documento Orientador do PROEJA no Paraná” (PARANÁ, 2010), com o título “PROEJA Educação Profissional integrada à educação de jovens e adultos”. Os seminários apresentaram a carga horária de 24 horas e a participação de 150 professores e gestores em cada um.

Os estudos e discussões pautaram-se, principalmente, na concepção teórica, na legislação e na metodologia dessa nova oferta e contaram com a participação de representantes de todas as escolas que pretendiam a implantação e dos Núcleos Regionais de Educação – NRE (PARANÁ, 2010).

O segundo momento configurou o levantamento de demandas para a implantação, realizado nas escolas, nas suas comunidades. O terceiro momento foi a realização de 12 oficinas para elaboração das propostas pedagógicas.

A defesa de uma proposta integrada de educação para os trabalhadores aparece no documento como “uma alternativa para restaurar o direito à educação que foi negado a uma parcela significativa da população brasileira” (PARANÁ, 2010, p. 21) Nesse contexto, a formação do PROEJA é vista como uma necessidade para atender às condições objetivas dos trabalhadores paranaenses, que buscam concluir a Educação Básica em nível médio e necessitam de formação profissional, uma vez que já estão, de alguma forma, inseridos no mercado produtivo formal ou informal, atendendo assim, tanto às condições econômicas quanto às sociais.

Outra medida que antecedeu a implantação foi a parceria com um conjunto de 6 Universidades Federais e Estaduais, visando à formação continuada para os professores, cujo projeto já havia sido articulado com o MEC para envio de recursos. Destaca-se também, a parceria realizada no mesmo período com o grupo de

pesquisas CAPES/PROEJA do Paraná, constituído por pesquisadores docentes e estudantes dos cursos de pós-graduação de três universidades: UTFPR, UFPR e UNIOESTE. Esse grupo interinstitucional tem como objetivos contribuir com a identificação das demandas e das potencialidades do Programa no Estado do Paraná, produzir pesquisas científicas e tecnológicas sobre o tema e contribuir com processos de formação de recursos humanos em cursos de capacitação e de pós-graduação em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos com vistas a desenvolver, além de consolidar, os conhecimentos sobre a área (LIMA FILHO, 2008).

O grupo de pesquisas CAPES/PROEJA, sob a coordenação dos Professores Domingos Leite Lima Filho da UTFPR, Monica Ribeiro da Silva da UFPR e Edaguimar Orquizas Viriato da UNIOESTE, acompanhou todos os eventos promovidos pela SEED para implantação e implementação do PROEJA, realizados no período de 2007 a 2010. A participação dos docentes desse grupo de pesquisas foi bastante intensa também no processo de formação continuada destinada aos professores das escolas que implantaram o PROEJA, conforme citam os relatórios DET/SEED/PR gestão 2007-2010 e Lima Filho (2008).

A opção da SEED pelas escolas que implantariam os cursos ficou restrita a três critérios essenciais: existência comprovada de demanda na região; interesse por parte da direção, professores e comunidade escolar do estabelecimento de ensino; a instituição escolar deveria ser credenciada para ofertar a Educação Profissional e apresentar uma estrutura mínima (laboratório e biblioteca exigidos para o curso solicitado, espaço físico e professores) para os cursos pretendidos (PARANÁ, 2010).

Tais critérios acabaram por limitar os primeiros cursos oferecidos, e levaram à maioria das escolas a oferta do curso técnico em Administração, que não requer estrutura complexa em termos de laboratório e equipamentos, sendo mais facilitada a aquisição. Algumas escolas já ofertavam o Ensino Médio integrado em determinados cursos técnicos e já tinham laboratório e equipamentos (mesmo precários), às demais restava a escolha de um curso sem maiores exigências em termos de estruturas.

Vale destacar que tais critérios impossibilitaram também a participação inicial das escolas da EJA e CEEBJAS, uma vez que não eram credenciadas para a oferta da Educação Profissional, tampouco contavam com a estrutura necessária aos

cursos, embora tivessem demanda de alunos trabalhadores. Esse fato teria gerado um grande desagrado por parte dessas instituições, uma vez que há muito esperavam a oferta da formação profissional.

Posto isso, entende-se que as opções manifestadas pelas comunidades escolares não foram totalmente atendidas nesse primeiro momento da implantação, prevalecendo os cursos possíveis diante dos critérios estabelecidos pela SEED/PR, o que vai em direção contrária ao exposto no Documento Orientador do PROEJA/PR.

O Estabelecimento de Ensino que pretende implantar curso da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e adultos deverá apresentar a estrutura física necessária como: salas de aulas disponíveis, espaço para laboratório, campo de estágio, além de estrutura humana, ou seja, a existência, na região, de professores devidamente habilitados para ministrar aulas nas disciplinas específicas do curso (PARANÁ, 2010, p. 28).

Entretanto, ao acompanhar as implantações nos anos seguintes, percebemos que houve uma flexibilização desses critérios, uma vez que em 2009 ocorreu a implantação do PROEJA em três CEEBJAS do Estado. Isso significa que tanto a exigência do credenciamento anterior para a oferta da Educação Profissional, quanto a exigência de laboratórios e equipamentos não impediram a oferta. Ao indagar a SEED/PR sobre essa questão, obtivemos a informação de que tal flexibilização teria ocorrido pela possibilidade da aquisição de laboratório e equipamentos aberta pelo Programa Brasil Profissionalizado, criado pelo MEC com a finalidade de estruturar as escolas e promover a expansão do Ensino Médio integrado.

### 2.1.1 O Documento Orientador do PROEJA no Paraná e as propostas curriculares: predomínio da forma escolar hegemônica

Nesta seção, será analisado o Documento Orientador do PROEJA no Paraná e a elaboração das propostas curriculares ou planos de cursos do PROEJA. A análise desse documento mostra que foram mantidos os mesmos fundamentos e princípios do Documento Base do PROEJA elaborado pelo MEC, com algumas

alterações relacionadas às características específicas adotadas pela Educação Profissional e pela EJA neste Estado.

O público a ser atendido é descrito nesse documento como “sujeitos jovens e adultos trabalhadores com mais de dezoito anos que já passaram várias vezes pela escola e que dela foram excluídos, portanto, com defasagens de conteúdos, mas portadores de conhecimentos que devem ser valorizados no curso” (PARANÁ, 2010, p. 32). Desse modo, o mesmo público atendido pela EJA, agora teria a possibilidade da formação profissional integrada à escolarização.

O documento em questão explicita a forma de seleção dos alunos para os cursos, uma vez que foi considerado que haveria uma grande demanda de matrículas, superior ao número de vagas:

A seleção dos alunos para a matrícula nos cursos técnicos do PROEJA será feita por meio dos seguintes critérios: conclusão do ensino fundamental, idade igual ou superior a 18 anos, (regulamentada pela Deliberação nº06/05 CEE/PR), e a renda familiar para caso de empate, no qual se deverá dar prioridade aos alunos com menor renda familiar (PARANÁ, 2010 p. 31).

Tais critérios visaram assegurar o atendimento aos jovens e adultos trabalhadores que se encontram afastados dos estudos e que são o foco dessa política. No entanto, o que se observou na efetivação prática das turmas foi uma procura inferior ao número de vagas disponibilizadas na maioria das escolas. Nesse caso, todos os alunos que procuraram os cursos e tinham o Ensino Fundamental concluído, bem como a idade estipulada, foram matriculados (PARANÁ, 2010).

Logo no início do referido documento, é apresentado um histórico que descreve as mazelas enfrentadas pela EJA e pela Educação Profissional no decurso da educação brasileira, situando as duas modalidades num contexto estigmatizado de educação destinada aos menos favorecidos social e economicamente, sendo a EJA caracterizada por uma escolarização mínima e aligeirada e a Educação Profissional voltada à preparação de força de trabalho para o setor produtivo. Situa também o contexto da integração entre essas duas modalidades apresentadas no PROEJA:

Entende-se que esta perspectiva aponta para uma formação que supere os limites do ‘fazer técnico’ na lógica do mercado e, principalmente, que possibilite a compreensão da totalidade do processo, ou seja, a compreensão dos fatores socioeconômicos, culturais, científicos, tecnológicos e sociais (PARANÁ, 2010 p. 23).

Essa integração se faria em uma perspectiva educacional que articula os conhecimentos científicos, tecnológicos e históricos sociais, tendo como objetivo formação de caráter integral e emancipatória. Tais conhecimentos partem da necessidade de se integrar ciência e técnica por meio da cultura e do trabalho, o que significa atribuir-lhes a historicidade necessária a sua compreensão como produto do próprio homem, em seu processo de trabalho posto em prática devido à necessidade de produzir materialmente sua existência. Essa característica ontológica do trabalho fundamenta a concepção teórica do currículo do PROEJA.

Por conseguinte, o Documento Orientador do PROEJA no Paraná explicita a proposta pedagógica tendo o trabalho como o seu princípio educativo norteador, o que na sua essência, implica assegurar o conhecimento na sua forma histórica política e social, visando à compreensão dos processos para a sua superação ou o seu enfrentamento.

Tais fundamentos, expressos, tanto no Documento Base do MEC quanto no Documento Orientador do PROEJA no Paraná, recorrem ao conceito de escola unitária de Gramsci, pensamento expresso no documento por autores como Saviani (1986), Frigotto (2005), Ciavatta (2005), entre outros.

Partindo da perspectiva unitária que aproxima a escola e o trabalho, considera os seguintes princípios:

- a) Trabalho como princípio educativo; b) a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza; c) a perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos; d) a experiência do educando na construção do conhecimento: trabalhar os conteúdos estabelecendo conexões com a realidade desse educando, tornando-o mais participativo; e) o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes; f) a construção dinâmica e com participação de todos os sujeitos envolvidos no processo; g) a prática de pesquisa (PARANÁ, 2010, p. 29).

Tais princípios mantêm fidelidade aos que foram estabelecidos no Documento Base elaborado pela SETEC/MEC. Assim, como a mesma orientação “devem nortear a abordagem de conteúdos e práticas com a utilização de metodologias dinâmicas, para a promoção da valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação formal e não formal, além do respeito à individualidade” (BRASIL, 2006 p. 48). Destaca também a necessidade de se estabelecer diálogo com as instâncias educacionais, produtivas e comunidade ligadas ao curso.

Porém, para desenvolver uma proposta com esse nível de inovação, seria fundamental a compreensão da fundamentação teórica, o que impõe dificuldades aos professores, tendo em vista o distanciamento desses fundamentos com a sua formação inicial. Em pesquisa realizada com professores que estavam atuando nos cursos do PROEJA, Corso (2009, p.13) observou que “as representações dos professores apontavam para limites e avanços no entendimento da proposta. Limites com relação ao esvaziamento do sentido do trabalho e do significado do trabalho como princípio educativo e ainda, a ausência de compreensão da proposta do PROEJA”. Sendo assim, a autora chama a atenção para a perspectiva de desenvolvimento humano na sua integralidade, presente nos princípios estabelecidos nessa política, como importante avanço para pensar a educação do jovem e adulto trabalhador.

As dificuldades de compreensão dos princípios que sustentam a proposta curricular do PROEJA é legítima, uma vez que recorre a fundamentos da filosofia clássica e da sociologia, os quais não são contemplados na formação inicial dos professores em vários cursos de licenciatura e bacharelado. Mais distante ainda desses fundamentos estão os profissionais das disciplinas técnicas dos cursos, como os engenheiros e profissionais da área da saúde e da gestão. Essa questão remete a uma formação continuada específica aos professores que ministram aulas nos cursos.

A relação entre as dificuldades apresentadas no PROEJA e a necessidade de formação continuada aos professores foi evidenciada por Shiroma e Lima Filho (2011, p.729):

a construção do PROEJA apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, na medida em que demanda fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira.

Para esses autores, a visão de carência atribuída aos sujeitos do PROEJA e da EJA caracteriza uma educação contraditória, porque ao mesmo tempo em que se diz benevolente com a situação apresentada pelos alunos, exclui, por não fornecer as condições que possibilitem a permanência e impeçam a educação como um direito.



Com relação aos professores que iriam atuar nos cursos técnicos do PROEJA, foi considerado, no Documento Orientador, que devido aos diferenciais do Programa, em termos de público atendido e metodologia, deveriam ser estabelecidos alguns critérios para divisão de aulas. Tais critérios foram expressos nas resoluções de distribuição de aulas para os professores da rede estadual nos anos de 2008, 2009 e 2010, e constam no Documento Orientador do PROEJA no Paraná, com o seguinte teor: “Os professores deverão ter experiência em educação de jovens e adultos na rede pública; experiência em Educação Profissional na rede pública; experiência na Educação Profissional integrada à educação de jovens e adultos – PROEJA, além da habilitação específica para atuar na disciplina” (PARANÁ, 2010, p. 32).

Entretanto, em pesquisa realizada pelo DET/SEED, apresentada em Bernardim e Jorge (2011, p.7), nas escolas que ofertavam o PROEJA, em 2008, num universo de 349 professores, “12% afirmaram ter mais de cinco anos de experiência com EJA, 22%, menos de cinco anos de experiência com EJA, 49,8% estavam na primeira experiência com EJA e 15% tinham experiência anterior com a Educação Profissional”.

Os dados demonstram que a grande maioria dos professores que atuaram nas primeiras turmas do PROEJA não tinham experiência anterior com a EJA e nem com a Educação Profissional. Portanto, existem divergências entre as orientações da mantenedora (que constam no Documento Orientador do PROEJA) e o que de fato aconteceu nas escolas. Essa questão se insere num contexto complexo que estrutura as escolas públicas, principalmente no âmbito de rede estadual, no qual se percebe um quadro insatisfatório de recursos físicos e humanos, além de diversificado em termos de qualidade, no conjunto das escolas. Essa diversidade se sobressai em algumas escolas consideradas de alto nível e excelência em educação, devido tanto à estrutura física, quanto ao nível de formação dos professores, e em outras, que se encontram em situações precárias e adaptadas, nas quais faltam as condições básicas, como professores e salas de aula.

A falta de professores ou o despreparo para atuar na modalidade é destacada por Moura (2007) como um dos maiores desafios do PROEJA, fato esse que foi constatado pelo autor também na rede federal de educação, colocando à mostra que o PROEJA implantado nessa rede também enfrenta grandes problemas. Portanto, configura um quadro preocupante que requer a busca de soluções em

direção ao atendimento da demanda de trabalhadores, que precisam da escolarização e formação.

O Documento Orientador do PROEJA no Paraná, realizado com a participação coletiva dos professores, equipes dos Núcleos Regionais de Educação –NREs, e consultoria de docentes das Universidades parceiras, forneceu o suporte teórico inicial à elaboração das propostas curriculares. Entretanto, percebemos que a complexidade da base teórica somada às dificuldades em entender e promover a integração, ao mesmo tempo em que recupera conceitos importantes impõe dificuldades na sua efetivação por vários motivos já elencados e também pelo fato de que o contexto escolar não favorece as reuniões para estudo e integração do corpo docente, imprescindíveis à proposta do PROEJA.

A elaboração coletiva das propostas curriculares de cada curso técnico foi realizada a partir do Documento Orientador do PROEJA no Paraná, que já contava com uma versão preliminar ao final de 2007. As oficinas para elaboração das propostas reuniram os mesmos professores e equipes dos NREs que haviam participado dos seminários de estudo (PARANÁ, 2010).

A proposta curricular de cada curso deveria contemplar uma formação que

contribuísse com a participação efetiva dos sujeitos nos seus contextos sociais, a autonomia de pensamento e capacidade de interação crítica, rompendo com a visão de imediatividade e aligeiramento dos estudos considerando as seguintes problematizações: que profissional queremos formar? Quais os conhecimentos necessários a sua formação? Quais os conteúdos e como organizá-los em disciplina? Qual o tempo necessário? Qual a estrutura necessária (espaço) biblioteca, laboratórios, etc. (PARANÁ, 2010, p. 4).

De acordo com Lima Filho (2008), essas oficinas configuraram momentos muito ricos de produção e debates, nos quais se buscava o consenso entre os participantes sobre que conhecimentos deveriam ser considerados em cada curso, o que nem sempre era possível, devido às divergências teóricas e à cultura predominante entre os professores que consideram a sua disciplina a mais importante, devendo ser contemplada com maior quantidade de conteúdos e maior carga horária. Os professores participantes manifestaram resistência à nova proposta no que diz respeito à integração, alteração de carga horária e de conteúdos. Interessante observar que, mesmo após os professores constatarem que

trabalhavam conteúdos repetidos entre as disciplinas, havia disputa para as suas permanências.

É difícil, no entanto, imaginar uma proposta inovadora voltada a parte da população tal como se organiza a escola pública, diante da rigidez dos horários e da organização dos alunos em sala de aula, ou seja, numa forma escolar hegemônica que está cristalizada na escola.

O tempo da escola é o tempo da linha de montagem. É desumanizante. A verdade é que a escola parece a grande empresa fordista, cada professor sabe fazer seu bocadinho e o aluno é a matéria-prima em transformação. Mas a revolução que devemos buscar é outra. O aluno não é um produto, nem um objeto, nem um cliente. A meu ver, ele deve ser visto como um trabalhador, um produtor do saber. E mais: precisamos admitir que as pessoas não são ensinadas: só aprendem. Ninguém substitui o trabalho sobre si mesmo. As experiências e os saberes de quem aprende é a principal matéria da qual a educação deve partir (CANÁRIO, 2005, p. 77).

De acordo com esse autor, o surgimento da forma escolar, marcou uma ruptura com a aprendizagem a partir da experiência do aluno. Em seu lugar, firmou-se uma aprendizagem superficial, baseada na acumulação de conceitos e na memorização, que desvaloriza as experiências dos alunos.

O autor sublinha que somente a partir da experiência pode haver uma aprendizagem verdadeira e significativa, pelo fato de ser estabelecida uma relação entre o conhecimento e a realidade do aluno.

No entanto, a dificuldade em superar esta forma de organização da escola, “deriva não apenas da sua comprovada eficácia histórica na construção de uma escola de massas, mas também no processo de naturalização a que foi sujeita e que torna difícil imaginar outros modos de funcionamento” (CANÁRIO, 2005, p. 42). O autor evidencia a força adquirida pela forma escolar ao longo do tempo, a qual tem a potencialidade para impregnar as inovações que chegam à escola e impor as suas orientações hegemônicas, diluindo-as no contexto escolar, configurando práticas inalteradas.

A preocupação que se coloca é até que ponto isso estaria acontecendo com a proposta do PROEJA e o que poderia ser feito para assegurar a sua viabilidade nas escolas.

Com relação à organização curricular proposta, o Documento Orientador do PROEJA no Paraná descreve

uma organização curricular semestral, em seis semestres, na forma integrada, com carga horária de no mínimo 2.400 horas, mais as horas previstas para o Estágio Profissional obrigatório, presente em alguns cursos. Essa carga horária contemplou 1.200 horas previstas para a formação geral, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos mais 1.200 horas determinadas para a formação técnica, conforme determina o Decreto Federal nº 5.840/06 (PARANÁ, 2010 p. 28).

Ao analisar as propostas curriculares dos cursos técnicos do PROEJA, podemos perceber que não houve alterações significativas em relação ao que já havia sido proposto no currículo do Ensino Médio integrado da Educação Profissional; a não ser pela carga horária menor e organização curricular semestral não se notariam diferenças, uma vez que ambas as propostas contêm os mesmos conteúdos.

Da mesma forma, Moura (2008, p.7) relata em sua pesquisa “que os planos curriculares dos cursos do PROEJA, implantados na rede federal de educação, reproduziram o currículo do Ensino Médio Integrado destinado aos adolescentes, a diferença entre eles está na carga horária, a qual nos primeiros é significativamente menor”. Esse autor salienta a importância do PROEJA enquanto política que reintegra o direito à Educação Básica negado na idade considerada própria, o que deveria ser motivo para redobrar a atenção quanto ao atendimento específico desse público.

Em pesquisa sobre o PROEJA realizada em escolas estaduais situadas na região Oeste do Paraná, Hotz (2010, p.194) considerou que “a proposta pedagógica e a sua organização curricular, não seriam adequadas ao público da EJA, sendo que suas condições de vida exigiriam do curso maior flexibilidade na entrada e na saída dos alunos”. Reforça a autora que “as aprendizagens escolares não podem ser organizadas de forma distanciada da situação vivenciada pelos alunos, pois essas experiências são recursos de libertação e de conscientização crítica” (HOTZ, 2010, p. 194). Nessa perspectiva, o currículo do PROEJA não estaria atendendo o seu público-alvo, principalmente pelo fato de não contemplar uma organização curricular coerente às suas demandas específicas, com resultados que estão longe daquilo que foi objetivado em sua gênese.

Desse modo, podemos dizer que há uma desarticulação entre os planos curriculares dos cursos do PROEJA, o Documento Orientador do PROEJA no Paraná e a prática dos professores em sala de aula. Ou seja, o que está proposto e fundamentado no Documento Orientador não está contemplado nas propostas,

assim como não se materializa na prática do professor. Da mesma forma, essa desarticulação é percebida em relação ao Documento Base do MEC, o qual assevera que o currículo deveria “superar as estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola, consideradas aspecto fundamental para atender a diversidade de perfis dos estudantes da EJA e suas necessidades” (ARROYO, 2004 *apud* BRASIL 2007, p. 42).

Contudo, não se pode atribuir à coletividade dos professores que participaram da elaboração da proposta o mérito ou demérito por não haver avanços significativos, mas considerar os avanços diante dos limites que se apresentaram, como as dificuldades em elaborar uma proposta inovadora, em um novo paradigma, sob as bases antigas, ou seja, mesma estrutura, mesmos professores, mesmos problemas, sem nenhum incentivo novo.

## 2.2 OS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA NO PARANÁ: MATRÍCULAS E TENSIONAMENTOS

Nesta seção, analisamos as matrículas do PROEJA no Estado do Paraná, comparamos com os dados de matrículas da Região Sul e do Brasil e discutimos as relações existentes entre os cursos implantados e as demandas produtivas locais e regionais, além dos tensionamentos em relação à formação continuada para os professores, que não foi efetivada.

Das 113 escolas que solicitaram junto ao DET/SEED a implantação de cursos do PROEJA, 72 tiveram autorização para funcionamento. A implantação se daria então em 47 municípios do Estado com 76 ofertas, em 12 cursos diferentes, a saber: Administração, Informática, Secretariado, Logística, Meio Ambiente, Química, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Construção Civil, Eletromecânica e Nutrição. As demais escolas, segundo a análise do DET, não apresentavam, naquele momento, as condições necessárias (PARANÁ, 2010).

Porém, no início de 2008, somente 43 cursos foram implantados; os demais não conseguiram demanda suficiente para iniciar turma, evidenciando o primeiro grande desafio do PROEJA no Paraná, que foi despertar o interesse do seu público-alvo. As turmas deveriam apresentar o número mínimo de 25 alunos (conforme

estipulado pela SEED), porém, várias turmas iniciaram com menos de 20 alunos devido à insuficiência de demanda (PARANÁ, 2010).

As matrículas do PROEJA na rede estadual de educação do Paraná tiveram um número crescente a contar da sua implantação em 2008 até 2010, quando foram concluídas as primeiras turmas; após isso, pode ser observado um acentuado decréscimo nas matrículas e no número de estabelecimentos ofertantes. Isso mostra que muitas escolas cessaram a oferta logo após a conclusão da primeira turma (TABELA 3).

TABELA 3 – CURSOS, MUNICÍPIOS E ESTABELECIMENTOS ATENDIDOS PELO PROEJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ.

Ano	Matrículas	Municípios	Estabelecimentos
2008	1.303	29	41
2009	2.235	34	49
2010	2.463	37	54
2011	1.481	23	25
2012	1.129	22	24

FONTE: matrículas de 2007 a 2012 MEC/Inep/Deed (2010) e DET/SEED-PR (2012).

Em termos absolutos, o número das matrículas pode ser considerado pouco expressivo, assim como o são os dados da Região Sul e do Brasil, (TABELA 4) que compara as matrículas entre Paraná, Região Sul e Brasil. Embora seja uma implantação recente, os seus dados acenam para uma problemática que coloca em questionamento se esse Programa chegou a atender aos interesses dos trabalhadores que compõem o seu público-alvo, devido ao pouco interesse apresentado. A oferta do PROEJA no país, que vinha apresentando crescimento das matrículas até 2011, entrou em declínio em 2012.

TABELA 4 - MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ, REGIÃO SUL E BRASIL – 2008 A 2012.

Ano	Paraná*	Região Sul*	Brasil*
2008	1.303	3.084	14.939
2009	2.235	3.342	19.533
2010	2.342	3.547	38.152
2011	2.178	3.740	41.971
2012	1.447	2.892	35.993

FONTE: MEC/Inep/Deed (2012). \*Somatória das esferas estadual, federal e privada.

A expansão do PROEJA no Estado do Paraná ocorreu de forma gradativa, sendo o único estado da Região Sul com oferta pela rede estadual até 2012, conforme a distribuição por dependência administrativa, (TABELA 5).

Tomando-se como ponto de partida o Paraná, verifica-se que das 1.447 matrículas na modalidade, em 2012, 1.150 são da rede estadual (79,47% do total) e 297 da rede federal. Analisando-se os dados da Região Sul, percebemos que do total de 2.892 matrículas, as 1.150 da rede estadual são exclusivas do Paraná; 1.567 da rede federal; 127 da rede privada e 48 da municipal. Partindo-se dos dados nacionais consolidados, 13.955 matrículas são da rede federal; 16.807 da rede estadual; 3.638 da rede privada e 634 da rede municipal, totalizando 35.993 matrículas. Portanto, em nível nacional há um predomínio de matrículas na rede estadual, embora tenha ocorrido uma diminuição em 26,84% em relação às matrículas dessa rede em 2011 (22.976), enquanto que na rede federal, embora tenha havido decréscimo, o índice foi menor (14%) de 2011 para 2012, praticamente a metade do que diminuiu a rede estadual. Isso nos mostra uma situação mais estável na rede federal, uma vez que houve menor variação do número de matrículas, o que podemos atribuir à obrigatoriedade da oferta do PROEJA nessa rede, além do incentivo e recursos destinados, inclusive com bolsa para os alunos.

Curiosamente, aparecem dados de oferta do PROEJA pela rede privada, o que chama a atenção, uma vez que essa rede, por motivos óbvios, não se interessa pelo estudante trabalhador a não ser pela potencialidade econômica que ele representa na relação escolar. Porém, por força de lei, essa oferta deveria ser gratuita (TABELA 5).

TABELA 5 - MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ, REGIÃO SUL E BRASIL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2012.

Unid. Federação	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Brasil	13.955	16.807	634	3.638	35.993
Região Sul	1.567	1.150	48	127	2.892
Paraná	297	1.150			1.447

FONTE: MEC/Inep/Deed (2012).

Assim, a oferta do PROEJA que já começou pequena está ficando ainda menor e, portanto, distante de contribuir com a universalização da Educação Básica aos trabalhadores que não puderam concluí-la anteriormente.

Torna-se evidente a necessidade de ofertas educacionais destinadas a esse público, porém, ao que nos parece, as formas que estão sendo propostas não estão em consonância com as suas reais possibilidades e interesses.

### 2.2.1 A relação entre os cursos do PROEJA ofertados e as demandas locais

A comparação entre os arranjos produtivos locais – APLs<sup>15</sup> existentes no Paraná e os cursos técnicos PROEJA ofertados nas escolas situadas em diferentes regiões do Estado, permite observar que não houve uma relação direta entre as demandas existentes e a formação oferecida.

De acordo com a Secretaria da Indústria, Comércio e Assuntos do Mercosul do Paraná, existem 19 arranjos consolidados no Estado, os quais compartilham uma identidade cultural local e possuem vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros agentes locais, tais como o governo, associações empresariais, instituições de crédito, de ensino e de pesquisa, visando ao desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida na região.

Dessa forma, a consonância entre tais arranjos e os cursos técnicos implantados poderiam ser elementos importantes para despertar o interesse dos jovens e adultos trabalhadores aos cursos técnicos do PROEJA, haja vista a relação direta da busca pela qualificação com o interesse imediato do emprego, motivo pelo qual os trabalhadores se obrigam a buscar novamente a escola, uma vez que a qualificação é uma exigência do mundo denominado globalizado.

Conforme se observa no QUADRO 3, porém, os cursos ofertados não estavam diretamente relacionados com a atividade produtiva do município ou região.

---

<sup>15</sup>APLs: arranjos produtivos locais - aglomerações de micro, pequenas e médias empresas, localizadas em determinado espaço geográfico, que atuam em uma atividade produtiva comum, juntamente com empresas correlatas e complementares. ([www.seim.pr.gov.br](http://www.seim.pr.gov.br)).



QUADRO 3 - ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS (APLS) E OS CURSOS DO PROEJA IMPLANTADOS NO MUNICÍPIO /REGIÃO DO PARANÁ.

APLS	CURSOS DO PROEJA IMPLANTADOS NO MUNICÍPIO/ REGIÃO
Malhas do Município de Imbituva	Nenhum
Confecções do Sudoeste	Administração, Secretariado, Informática
Confecção em Maringá	Administração
Instrumentos, Equipamentos e Aparelhos Médico-Odontológico-Hospitalares de Curitiba	Administração, Nutrição, Eletromecânica, Construção Civil, Informática, Meio Ambiente, Secretariado
Madeira e Móveis de Rio Negro	Nenhum
Móveis de Metal e Sistemas de Armazenagem e Logística de Ponta Grossa	Informática
Metais Sanitários de Loanda e Região	Administração
Moda Bebê de Terra Roxa	Nenhum
Móveis do Sudoeste do Paraná	Administração, Secretariado, Informática
Louças e Porcelanas de Campo Largo	Nenhum
Software de Londrina	Meio Ambiente, Administração, Informática
Software de Maringá	Administração
Software de Pato Branco	Nenhum
Bonés de Apucarana	Segurança do Trabalho
Vestuário de Cianorte	Nenhum
Madeiras e Esquadrias de Porto União da Vitória	Nenhum
Mandioca da Região de Paranavaí	Meio Ambiente, Segurança do Trabalho
Móveis de Arapongas	Nenhum

FONTE: Secretaria da Indústria, Comércio e Assuntos do Mercosul do Paraná.

Segundo expressa o Documento Orientador do PROEJA (PARANÁ, 2010), antes da implantação deveria ocorrer consulta à comunidade para a escolha do curso, o que seria uma forma de assegurar a consonância dos cursos com os arranjos produtivos locais (APLS). No entanto, analisando a relação entre os cursos ofertados e as demandas locais, percebemos que não há uma convergência direta entre ambos.

Outra análise interessante que pode nos ajudar a visualizar a relação entre os cursos ofertados e as necessidades de formação dos trabalhadores é a comparação com a RAIS - Relação Anual de Informações Sociais do Paraná. Segundo esse instrumento de coleta de dados, o Paraná criou 136 mil novos empregos formais em 2011, fechando o ano com 2.920.277 pessoas empregadas. O número representa uma alta de 4,91% em relação ao estoque de trabalhadores formais de 2010.

O número de empregos formais no Estado alcançou 2,9 milhões em dezembro de 2011, como resultado do crescimento de 4,91% em relação ao estoque de emprego de dezembro de 2010. Em termos absolutos, isso decorreu do acréscimo de 136,6 mil postos de trabalho, em relação a dezembro do ano anterior. Os setores que apresentaram os melhores desempenhos no período de 2008 a 2011, em números absolutos, foram os Serviços, gerando 154.3 mil postos de trabalho; o Comércio, com 97,6 mil empregos e a Indústria de Transformação que ofereceu 69 mil novos postos de trabalho. Os Setores que revelaram balanços negativos foram a Agropecuária, que eliminou 2,3 mil postos de trabalho nesses últimos quatro anos e a Extrativa Mineral que, embora tenha apresentado um saldo positivo nos últimos quatro anos, apresentou uma redução de 693 postos de trabalho entre 2010 e 2011 (TABELA 6).

TABELA 6 - ESTOQUE DE EMPREGOS FORMAIS NO PARANÁ POR SETOR DE ATIVIDADE.

<b>Setores de Atividades Econômicas</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Var. absoluta 2008/2011</b>	<b>Var. relativa %</b>
Extrativa mineral	5.617	5.722	6.930	6.237	620	11,03
Indústria de transformação	608.802	620.249	658.613	677.810	69.008	11,33
Serviços industriais de utilidade pública	24.095	24.715	25.376	27.294	3.199	13,27
Construção civil	97.194	112.059	136.051	146.059	48.865	50,27
Comércio	524.739	548.637	590.211	622.407	97.668	18,61
Serviços	747.050	779.480	842.872	901.391	154.341	20,66
Administração pública	392.376	441.693	421.072	437.452	45.076	11,48
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	104.022	105.234	102.590	101.627	-2.395	-2,30
<b>TOTAL</b>	<b>2.503.927</b>	<b>2.637.789</b>	<b>2.783.715</b>	<b>2.920.277</b>	<b>416.382</b>	<b>16,62</b>

FONTE: RAIS 2008/2009/2010/2011, com adaptações.

Embora a área de serviços tenha apresentado a maior variação absoluta, a análise da variação relativa nos permite observar que, na prática, o setor que mais aumentou as oportunidades de emprego foi o da construção civil, conforme demonstram investimentos públicos e privados nas áreas de habitação, como o Programa Minha Casa Minha Vida, do governo federal.

Numa proporção menor de oferta, mas também com grande peso no estoque de trabalho formal do Estado, vêm os setores de Serviços e de Comércio, conforme já demonstrado na TABELA 6.

Ao analisarmos os 43 cursos técnicos do PROEJA que foram implantados em 2008, verificamos que houve predominância nos cursos de Administração, Informática, Segurança do Trabalho e Meio Ambiente, embora o destaque maior tenha sido para Administração. Não se levando em consideração os eixos tecnológicos aos quais os cursos pertencem e situando-os nos diferentes setores utilizados para classificação pela RAIS<sup>16</sup>, podemos observar que a maioria dos cursos implantados se encaixa no setor de serviços, o qual apresentou grande expansão nos últimos quatro anos.

A análise entre os cursos ofertados e as demandas de cada município, em particular, demonstraram que, se por um lado houve um descompasso entre tais arranjos produtivos de cada município com os cursos implantados, por outro, os cursos ofertados atendem a uma “cadeia produtiva”, ou seja, possibilitam a atuação e a compreensão dos processos de trabalho da região. Fato que, separado do contexto não justifica o desinteresse pelos cursos, refletido nos baixos números de matrícula e evasão apresentados.

### 2.2.2 A formação continuada para os professores do PROEJA

O PROEJA se configurou como uma nova modalidade de ensino com um grande diferencial em relação às outras ofertas educacionais, portanto, como um desafio diante do caráter inovador apresentado. Desafio este que exigiria uma intensa formação continuada para os professores de forma a suprir as lacunas apresentadas pela formação inicial em dois aspectos principais: o primeiro, por configurar uma proposta de currículo integrado (Ensino Médio e Profissional), cuja apropriação demanda estudos aprofundados e, portanto, ainda não consolidados na Educação Profissional; e o segundo, que diz respeito às características do público jovem e adulto trabalhador ao qual se destina.

---

<sup>16</sup> RAIS: Relação Anual de Informação Social – Dados estatísticos do Ministério do Trabalho e emprego MTE.

O público do PROEJA, formado por trabalhadores jovens e adultos, apresenta determinadas situações que não podem ser desconsideradas pela escola como: inconstância nos horários de trabalho, o que demanda de um tempo escolar diferenciado; lacunas de aprendizagens deixadas por um processo tantas vezes interrompido, com várias passagens anteriores pela escola; baixa estima e medo de não aprender, de fracassar novamente, dentre outros.

Assim, o intento de tal proposta pedagógica requer um processo de formação continuada, que possibilite ao professor ressignificar a sua ação pedagógica diante dos desafios impostos e fortalecer sua própria formação diante dessa nova concepção. Nesse aspecto, pode-se destacar a iniciativa da SEED em realizar uma formação continuada que viesse a atender a necessidade que, no entanto, não chegou a ser efetivada.

A formação de professores tem como objetivo a construção de um quadro de referências e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem para a docência em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva unitária que assegure os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, levando em conta os saberes já adquiridos durante a vivência do educando (PARANÁ, 2010, p. 32).

O processo de formação continuada, segundo o Documento Orientador do PROEJA no Paraná, deveria subsidiar os professores quanto à compreensão da concepção teórica do currículo, à metodologia utilizada e proporcionar uma ampla discussão sobre o público jovem e adulto trabalhador e suas características próprias. Assim, o professor poderia planejar as atividades do curso, de forma a valorizar as experiências vivenciadas pelos alunos num processo de significação do conhecimento escolarizado.

Segundo descreve o relatório DET/SEED gestão 2007-2010, antes mesmo de ocorrer a implantação dos cursos, foi elaborado um projeto de formação continuada, decorrente da chamada pública nº 05/07 – SETEC/MEC, para a elaboração de convênio destinado à formação continuada do PROEJA. O projeto foi aprovado e o recurso foi disponibilizado em 2008. Tratava-se de uma formação continuada semipresencial destinada a 1316 professores e gestores de escolas da rede estadual, sendo 15% das vagas para escolas da rede federal que ofertavam o PROEJA, ou seja, 1172 para a rede estadual e 144 para a rede federal, conforme previsto no convênio. Compreenderia um total de 240 horas, organizadas em 5

módulos, em que os 4 primeiros apresentariam 40 horas; e o 5º., 80. A parte presencial constaria de seminários, grupos de estudo na escola e videoconferências; enquanto a parte à distância foi organizada a partir da presencial, que seria realizada pela plataforma *moodle* do portal Dia a Dia Educação SEED. A formação contaria com docentes autores e docentes orientadores. Os autores seriam os responsáveis pela elaboração do material de estudo e da orientação para produção de material didático para os cursos. Os orientadores teriam uma participação mais próxima dos professores cursistas, tanto nos momentos presenciais, realizados nas escolas, quanto nos momentos à distância pela plataforma *moodle*.

Pelo convênio firmado, 80% dos recursos necessários à formação ficariam a cargo da SETEC/MEC e 20% seria a contrapartida da SEED. Contudo, a utilização dos recursos federais deveria acontecer mediante licitação pública, fato este, que não foi aceito pelo DET/SEED, uma vez que a empresa ganhadora do processo licitatório poderia desconhecer a concepção pedagógica do PROEJA, segundo afirmou a equipe do DET/SEED, gestão 2007 - 2010.

O trâmite do processo de licitação foi bastante demorado, visto que não despertou o interesse de empresas ligadas à educação, e quando surgiram empresas interessadas, houve substituição de governador pelo pleito eleitoral, ocasionando atraso na tramitação, culminando na finalização do prazo para a utilização do recurso e a sua consequente devolução. Com relação a esses projetos de formação em parceria com SETEC/MEC, teria sido uma boa possibilidade de proporcionar a formação continuada específica na modalidade para os professores do PROEJA, se a proposta de contrato não estivesse amarrada à forma de licitação pública por meio de pregão eletrônico, o que abriu a empresas educacionais uma forma comumente utilizada para a compra de materiais e equipamentos, numa lógica que delegaria a formação de professores às instituições privadas, cuja finalidade é a obtenção de lucro.

Por conseguinte, a formação continuada prevista pelo DET/SEED para os professores do PROEJA não se efetivou. Os seminários, encontros, oficinas e simpósio realizados, embora relevantes para o fortalecimento da base teórica, foram desarticulados e sem a continuidade necessária.

A falta de uma formação continuada, efetiva e específica para os professores do PROEJA, certamente teve a sua parcela de contribuição da reduzida permanência dos alunos nos cursos. Para Almeida e Silva (2009), “a não

permanência nos cursos do PROEJA verificada nas escolas estaduais do Paraná estaria relacionada, dentre outros fatores, à pouca efetividade da formação continuada” (p. 20). Segundo as autoras, essa situação interferiu na implementação da política e das condições para a efetividade social do PROEJA.

Em concordância com as autoras, reiteramos a importância da formação continuada para assegurar a qualidade da proposta em andamento. Por outro lado, há que se pensar na formação inicial dos professores, no que diz respeito às necessidades de novas formas de organização do trabalho escolar. Entretanto, para além da formação inicial e continuada, o aprendizado efetivo do professor é completado no seu fazer dentro da escola.

Canário (2005) atribui a insuficiência na formação dos professores ao nível de especialização das licenciaturas em nível superior, as quais contemplam um conhecimento fragmentado e superficial. Sugere que a formação dos professores deveria ser mais generalista, aos moldes da formação primária, para assim assegurar a integralidade do conhecimento do professor e, conseqüentemente, do aluno. Tal ponto de vista aproxima-se da formação necessária ao professor do PROEJA, com vistas a contemplar uma visão de totalidade do conhecimento; no entanto, essa perspectiva de formação parece estar longe dos currículos das licenciaturas.

### 2.3 AS PRIMEIRAS TURMAS CONCLUÍDAS DO PROEJA: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Apresentamos aqui os dados numéricos das primeiras turmas concluídas do PROEJA, obtidos na pesquisa exploratória, para discutirmos os seus resultados na perspectiva de compreender em que medida esse Programa se configurou como uma proposta de escolarização e formação profissional para os trabalhadores jovens e adultos.

Como vimos no primeiro capítulo, com referência à legislação, verificam-se duas situações históricas que trouxeram avanços à educação dos trabalhadores, na primeira década do novo milênio. Uma, por promulgar o Decreto nº 5.154/04 que trouxe a possibilidade de integrar a Educação Básica à Educação Profissional; a

outra pelo Decreto nº 5.840/06, que estendeu essa possibilidade aos jovens e adultos por meio do PROEJA. Desse modo, marcaram mudanças importantes no campo da EJA, no sentido de uma educação mais sólida para assegurar o direito dos trabalhadores ao conhecimento.

Entretanto, logo no início da implementação desse Programa, foram sentidas as primeiras dificuldades para a sua efetivação.

Dos 43 cursos que iniciaram em 2008 e que foram concluídos em 2010, 15 eram de Administração, 7 de Informática, 3 de Secretariado, 1 de Logística, 7 de Segurança do Trabalho, 1 de Enfermagem, 1 de Agente Comunitário de Saúde, 5 de Meio Ambiente, 1 de Eletromecânica, 1 de Construção Civil e 1 de Nutrição.

Podemos verificar que a maioria dos cursos ofertados foi em Administração e Informática, conforme discutimos no item anterior, devido à maior facilidade em relação à estrutura física e humana requerida. A soma desses cursos representa mais da metade do total da oferta, ou seja, 22. Também nesses cursos encontram-se as menores taxas de conclusão: 8,6% em Informática (a turma iniciou com 23 e encerrou com dois alunos) e 9,5% em Administração (iniciou com 21 e encerrou com dois alunos). Esses dados podem representar fortes indicativos do descompasso entre os cursos que foram ofertados e as demandas existentes, que certamente não eram para esses cursos.

Já as maiores taxas de conclusão são verificadas nos cursos da área da saúde, com destaque para Segurança do Trabalho, em que se verifica o mais alto índice (52,2%), tendo a turma iniciado com 46 alunos e encerrado com 24, caracterizando-se como o curso que chegou ao final com o maior número de concluintes (TABELA 7).

TABELA 7 - TAXA DE CONCLUSÃO DO PROEJA EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, EM 2010.

Curso	Conclusão
Administração	9,6% a 39%
Informática	8,6% a 36%
Secretariado	15% a 36%
Logística	26,7%
Segurança do Trabalho	21% a 52,2%
Enfermagem	46%
Agente Com. Saúde	24,3%
Meio Ambiente	20% a 36%
Eletromecânica	37,5%
Construção Civil	22,2%
Nutrição	40%

FONTE: Sistema sere web da SEED/PR.

Os dados referentes às primeiras turmas (2010) do PROEJA da rede estadual de educação do Paraná, revelam taxas muito baixas de conclusão e muito altas de não permanência e reprovação, com algumas variações entre os cursos e escolas. A matrícula total nos 43 cursos implantados em 2008 somou 1303 alunos, destes, 330 (25,33%) concluíram os cursos com aprovação, 544 (41,75%) não permaneceram, sendo que a grande maioria saiu logo no primeiro semestre do curso. Houve ainda, 404 (31,01%) reprovados e 25 transferidos (TABELA 8).

Considerando a desistência e a reprovação juntas, obteve-se um total de 948 alunos, ou seja, um número três vezes maior que o total de concluintes. Quando analisamos os dados referentes à reprovação, percebemos que na maioria dos casos, ela ocorreu pelo fato do aluno não ter frequência suficiente para a aprovação, ou seja, por não ter obtido o percentual mínimo (75%) exigido. Os dados de reprovação, nesse caso, não estão indicando uma insuficiência de aprendizagem, mas de frequência, seguida da não permanência no curso (TABELA 8), o que que poderia ter sido ocasionado por uma série de fatores, dentre eles, a dificuldade em conciliar estudo e trabalho.

Na análise de cada curso, observamos que as maiores taxas de conclusão são verificadas, respectivamente, nos cursos de Enfermagem (45,71%), Nutrição (40%) e Segurança do Trabalho (34,63%), todos do eixo ambiente, saúde e



segurança, o que indica uma valorização maior dessas funções e uma situação estável em termos de regulamentação legal e reconhecimento profissional.

Por outro lado, as menores taxas são encontradas nos cursos de Eletromecânica (18,75%), Informática (19,32%) e Administração (21,54%), provavelmente por diferentes motivos. O curso de Eletromecânica, vinculado ao eixo da indústria, é bastante valorizado devido a sua especificidade técnica, tanto pelos trabalhadores que já estão nesse ramo, quanto para aqueles que buscam emprego nessa área. Porém, apresenta normalmente um corpo docente altamente técnico, formado por engenheiros sem nenhuma experiência anterior em EJA, além do elevado nível de exigências pela própria especialização técnica do curso. Esses dois fatores somados poderiam explicar as causas do grande número de alunos que não permaneceram no curso.

Já nos cursos em Administração e Informática, a reduzida taxa de conclusão e conseqüente não permanência, pode estar relacionada à saturação existente no mercado e ainda a uma diversificação da área de atuação desse profissional, o que leva a uma indefinição da sua necessidade, uma vez que, mesmo não tendo formação, pode-se atuar na função sem nenhum impedimento legal ou exigência por parte dos contratantes (TABELA 8).

As maiores taxas de não permanência são verificadas nos cursos de Agente Comunitário de Saúde (64,86%), Construção Civil (61,11%) e Meio Ambiente (53,25%) e as menores em Logística (13,33%), Enfermagem (25,71%) e Nutrição (28%), conforme a Tabela 8.

Os três cursos que apresentaram maiores taxas de não permanência, embora de eixos tecnológicos diferentes, representam áreas que se encontram em grande expansão no Estado. Entretanto, observamos que são áreas que não exigem formação qualificada. É o que acontece com os agentes comunitários de saúde contratados pelas prefeituras municipais, aos quais não é exigida uma formação específica, muito menos em nível técnico, além do fato de não existir uma legislação que regulamente e ampare esse profissional. A mesma situação é observada para o curso de meio ambiente, com uma diferença apenas: nesse caso existe o órgão que regulamenta a profissão; outros profissionais, no entanto, ocupam os poucos postos que surgem, sendo priorizados os profissionais que apresentam curso na área em nível superior.

Já em Construção Civil, segundo informação dos próprios alunos, o que conta é a experiência, pouco se valoriza a formação. Dessa forma, a desvalorização, a falta de regulamentação e a ausência da fiscalização contribuem para a desmotivação em fazer matrícula ou de permanecer nos cursos técnicos, sendo prováveis fatores da não permanência. Já os dados de reprovação têm seus maiores índices em Informática (43,48%), Administração (32,65%) e Segurança do Trabalho (30,74%) e os menores em Agente Comunitário de Saúde (8,10%), Construção Civil (16,67%) e Meio Ambiente (17,53%). As transferências, segundo informação obtida nas escolas, ocorreram por motivo de mudança ou pela não identificação com o curso; neste caso, os alunos foram para o Ensino Médio da EJA (TABELA 8).

As altas taxas de reprovação apresentadas nos cursos do PROEJA chamam atenção. Na maioria dos casos, não ocorrem devido ao baixo aproveitamento, mas pela falta de frequência, indicando que o aluno não permaneceu no curso, por isso não tem nota. De qualquer forma, seja por evasão ou reprovação, os dados mostram uma realidade perversa vivenciada por jovens e adultos trabalhadores, que mais uma vez entre várias outras, buscaram a escola na esperança de concluir os seus estudos e não obtiveram o sucesso desejado.

TABELA 8 - TAXA DE CONCLUSÃO, DESISTÊNCIA, REPROVAÇÃO E TRANSFERÊNCIA NOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA OFERTADOS NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, IMPLANTADOS EM 2008.

CURSO	Nº de cursos	Matrícula	Conclusão (%)		Desistência (%)		Reprovação (%)		Transferência (%)	
Administração	15	441	95	21,54	191	43,31	144	32,65	11	2,49
Informática	7	207	40	19,32	75	36,23	90	43,48	2	0,97
Secretariado	3	61	14	22,95	32	52,45	12	19,67	3	4,92
Meio Ambiente	5	154	42	27,27	82	53,25	27	17,53	3	1,95
Seg. do Trabalho	7	231	80	34,63	77	33,33	71	30,74	3	1,3
Eletromecânica	1	64	12	18,75	32	50	18	28,13	2	3,13
Nutrição	1	25	10	40	7	28	8	32		0
Logística	1	30	8	26,67	4	13,33	18	60		0
Ag. Com. Saúde	1	37	9	24,32	24	64,86	3	8,108	1	2,7
Enfermagem	1	35	16	45,71	9	25,71	10	28,57		0
TOTAL	43	1303	330	25,33	544	41,75	404	31,01	25	1,92

FONTE: Portal dia a dia educação da SEED/PR.

Outra análise interessante é a comparação das taxas de conclusão entre as diferentes escolas que ofertaram os mesmos cursos. No curso técnico em Administração, ofertado em 15 escolas, a taxa de conclusão teve uma variação que ficou entre 9,5% e 39,2%. O curso de Informática, com oferta em 7 escolas, oscilou de 7,6% a 36%. O curso de Meio Ambiente, também em 7 escolas, apresentou variação entre 20% e 35,8%. No de Segurança do Trabalho, ofertado em 7 escolas a oscilação ficou entre 21,9% e 52,2% e no de Secretariado, ofertado em 3 escolas, houve uma variação de 15% a 36% (TABELA 9).

A partir dessa análise, observa-se que, para o mesmo curso ofertado, ocorreu uma diferença significativa entre o número de alunos que conseguiu chegar à conclusão em cada escola. Como por exemplo, no curso técnico em Segurança do Trabalho, a escola nº 34 obteve uma taxa de concluintes de 21,9%, enquanto que na escola nº 40 a taxa foi 52,2%. Considerando que as escolas estão situadas em municípios e realidades diferenciadas, não seriam esperados os mesmos resultados, porém, quando consideramos que se trata do mesmo curso e mesma instituição mantenedora, nos chama a atenção tamanha diferença.

Um olhar mais aproximado da situação geral apresentada pelas duas escolas nos mostra uma situação bastante diferenciada, tanto do município quanto da escola. A escola nº 34 está situada numa região central de um grande município do Estado. Trata-se de um centro de Educação Profissional, com a oferta de vários cursos técnicos, portanto, com a predominância de professores da área técnica, uma vez que não apresenta a oferta da Educação Básica. Tal município apresenta um leque variado de oportunidades de cursos, inclusive na mesma área, em outras instituições públicas e privadas.

A escola nº 40 está situada num município de pequeno porte, com oferta de Educação Básica em nível fundamental e médio, além da oferta de Educação Profissional. Esse curso é o único nessa área em todo o município, não há oferta do mesmo curso na forma subsequente na escola. O fato da escola nº 34 apresentar a maioria do seu quadro de professores nas áreas técnicas, habituados às formas de oferta subsequente e Ensino Médio integrado, pode significar um distanciamento maior da metodologia proposta no PROEJA.

Além disso, o fato de a escola situar-se numa grande cidade representa maiores dificuldades de transporte e de tempo para os alunos trabalhadores, o que poderia contribuir para a não permanência no curso. Os alunos podem ter buscado

outras oportunidades de formação, visto que há várias no município. Conforme informou o coordenador de curso “a evasão é frequente devido à inconstância no emprego”. A escola nº 40, situada em município pequeno, tem um histórico de boa permanência dos alunos em todos os cursos ofertados, tanto na Educação Básica quanto nas ofertas da Educação Profissional. Conforme expressou a diretora “os alunos não têm outra coisa para fazer, então permanecem na escola”. Além disso, existe um tratamento mais próximo entre os alunos e os professores, o que poderia ter facilitado a integração dos alunos que retornaram à escola no PROEJA.

TABELA 9 - RELAÇÃO DAS ESCOLAS E CURSOS COM A MOVIMENTAÇÃO DE MATRÍCULAS, DESISTÊNCIAS, REPROVAÇÃO, TRANSFERÊNCIA E CONCLUSÃO NOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, IMPLANTADOS EM 2008.

Escola	Curso	Matrícula	Conclusão	Desistência	Reprovação	Transferência	Taxa de conclusão (%)
1	Administração	33	5	16	11	1	15,2
2	Meio Ambiente	19	5	10	4		26,3
3	Seg. Trabalho	32	11	17	4		34,4
4	Administração	29	5	17	4	3	17,2
5	Seg. Trabalho	34	10	17	7		29,4
6	Administração	38	11	19	8		28,9
7	Secretariado	22	8	9	5		36,4
8	Administração	41	9		30	2	22
9	Administração	38	5	23	10		13,2
10	Administração	24	9	12	3		37,5
11	Eletromecânica	64	12	32	18	2	18,8
	Construção Civil	18	4	11	3		22,2
12	Nutrição	25	10	7	8		40
13	Informática	29	4	21	4		13,8
14	Meio Ambiente	37	9	19	9		24,3
15	Secretariado	19	3	9	4	3	15,8
16	Seg.Trabalho	34	9		25		26,5
17	Administração	39	11	4	22	2	28,2
18	Administração	28	11	17			39,3
19	Administração	21	5	13	2	1	23,8
20	Administração	22	6	10	5	1	27,3
21	Seg.Trabalho	28	8	18	2		28,6

Continua

Continuação TABELA 9

Escola	Curso	Matrícula	Conclusão	Desistência	Reprovação	Transferência	Taxa de conclusão (%)
22	Informática	22	6	14	1	1	27,3
23	Meio Ambiente	30	8	18	1	3	26,7
24	Informática	23	2	9	11	1	8,7
25	Informática	31	6	12	13		19,4
26	Administração	21	2	17	1	1	9,52
27	Administração	22	5	1	16		22,7
28	Meio Ambiente	39	14	20	5		35,9
29	Informática	25	9		16		36
30	Seg. Trabalho	25	11	5	9		44
31	Administração	25	3	21	1		12
32	Meio Ambiente	29	6	15	8		20,7
33	Administração	31	3	7	21		9,68
	Logística	30	8	4	18		26,7
34	Seg.Trabalho	32	7	17	5	3	21,9
35	Administração	29	5	14	10		17,2
36	Informática	38	10		28		26,3
37	Secretariado	20	3	14	3		15
38	A C. de Saúde	37	9	24	3	1	24,3
39	Enfermagem	35	16	9	10		45,7
40	Seg. Trabalho	46	24	3	19		52,2
41	Informática	39	3	19	17		7,69
TOTAL	43 CURSOS	1303	330	544	404	25	25,1

FONTE: DET/SEED (sereweb) consulta em março de 2012.

Os dados apresentados sobre as primeiras turmas concluídas do PROEJA no Estado do Paraná mostram um número muito elevado de alunos que não permaneceram nos cursos, reprovações e, conseqüentemente, um pequeno número de alunos que concluíram. As diferenças nas taxas de conclusão dos cursos tornam evidente que houve maior aceitação de alguns cursos e menor de outros, estabelecendo uma relação entre a taxa de conclusão e a aceitação dos cursos; sendo assim podemos inferir que os cursos da área da saúde, Segurança do Trabalho e em Enfermagem, foram os mais aceitos, uma vez que tiveram as maiores taxas de conclusão. Pelo contrário, os menos aceitos foram os cursos de Administração e Informática.

Por outro lado, percebemos diferenças significativas no mesmo curso ofertado em escolas e municípios diferentes com relação à taxa de conclusão. Isso torna evidente que não é só o fato do curso apresentar maior valorização no meio produtivo que assegura a sua aceitação e êxito na escola, como vimos o caso do curso de Segurança do Trabalho, pois cada escola pertence a uma realidade local diferenciada. Nessa lógica, a aceitação do curso está diretamente relacionada à sua consonância com os interesses dos trabalhadores de uma determinada localidade, ou seja, o conhecimento da realidade em que se insere a comunidade é o ponto de partida das ações pedagógicas.

Conforme mostrou a pesquisa exploratória apresentada neste capítulo, e diversas outras pesquisas realizadas sobre o PROEJA, implantado no Estado do Paraná, aqui discutidas, ficou evidente o quadro de desafios configurado nesse Programa. No entanto, grande parte desses desafios se coloca como consequência de um conjunto de ações não pensadas para a realidade da EJA.

A não permanência dos alunos nos cursos e um aparente desinteresse por parte do público jovem adulto se destacaram como resultados de uma série de contradições no seu processo de implantação.

Entretanto, a primeira avaliação<sup>17</sup> do PROEJA, realizada pelo DET/SEED em 2008, quando as turmas implantadas estavam ainda no segundo semestre, já indicava essa problemática, além de assinalar também a expectativa dos alunos e dos professores atuantes nos cursos.

Tal pesquisa com o objetivo de avaliar o processo de implantação e o andamento inicial dos cursos do PROEJA no Estado, envolveu os 43 estabelecimentos de ensino estaduais que implantaram a modalidade no início de 2008, contando com 488 alunos e 349 professores. Os dados foram obtidos mediante a aplicação de um questionário semiestruturado, dirigido aos alunos matriculados e professores.

Dentre os professores pesquisados, foi registrado um nível de satisfação de 87% da totalidade consultada, seja em relação ao curso em si, seja quanto às suas disciplinas, o que demonstra ter havido uma boa aceitação inicial. As leituras realizadas nesta pesquisa permitem observar, tanto da parte dos professores quanto

---

<sup>17</sup> Primeira avaliação: os dados dessa pesquisa foram fornecidos pelo próprio Departamento de Educação e Trabalho da SEED (gestão 2007-2010) com a devida autorização para divulgação e também constam em Bernardim e Jorge (2011).

da parte dos alunos, atribuições positivas aos cursos do PROEJA. Na opinião dos professores, o PROEJA estava se caracterizando como uma boa proposta de ensino, com alunos interessados e com mais maturidade para discutir e se expressar sobre os temas tratados em aula. Por parte dos alunos, vários manifestaram estar superando as dificuldades de aprender e a timidez ao se expressar, criando maior credibilidade e valorização própria, melhorando como pessoa e aumentando sua autoestima.

Por outro lado, mesmo tendo demonstrado satisfação com o curso, os professores já manifestavam a existência de problemas e dificuldades como: “falta de professores do quadro específico; heterogeneidade etária dos alunos; metodologia de ensino; dificuldade de integração; recursos materiais e principalmente a não permanência dos alunos, a qual mostrava um índice de 46%” (BERNARDIM e JORGE, 2011, p. 9).

A mesma ou até maior satisfação foi manifestada por 91% dos alunos que participaram da pesquisa, ou seja, quase a totalidade, além de uma grande expectativa depositada. Porém, tal como foi observado em relação aos professores, os alunos pesquisados também sinalizaram aquilo que consideraram como sendo dificuldades com o curso, conforme destacaram Bernardim e Jorge (2011, p.10):

houve dificuldade de incorporar a rotina de estudos depois de muitos anos fora da escola; falta de tempo para dar conta do excesso de trabalhos e atividades extraclasse; falta de materiais didáticos; dificuldade de interação entre aluno-professor; falta ou não disponibilidade de espaços de aprendizagem adequados (laboratórios, bibliotecas etc.); aulas muito teóricas e pouco práticas, que dificultam a compreensão e dificuldade de aprendizagem”.

Dentre as dificuldades apontadas pelos alunos e destacadas pelos autores, fica evidente a problemática enfrentada pelos alunos trabalhadores ao retornarem aos estudos. O confronto entre a formação que buscavam e a formação que lhes foi oferecida aparece ao expressarem a falta de tempo para os trabalhos escolares e as formas metodológicas utilizadas em sala de aula. A observação da estrutura física e humana insuficiente para o curso foi percebida e apontada pelos alunos, em forma de reclamação e reivindicação daquilo que consideraram fundamental à qualidade do curso.

A descontinuidade dos estudos apresentada na trajetória de vida dos educandos, somada às práticas metodológicas inadequadas para esse público,

parecem constituir a somatória potencializadora da não aprendizagem. Em meio a isso, os elementos da realidade social se impõem e limitam a permanência dos alunos nos cursos.

A análise dos dados, apontados logo ao início dos cursos do PROEJA, nos levam a pensar se, nessa fase, haveria uma forma diferente de encaminhamento capaz de redirecionar as ações e impedir o caos observado ao final. Se havia, por que não foi realizada? Quais seriam os impeditivos para a organização de um currículo capaz de ir além da forma escolar hegemônica, uma vez que isso já estava orientado pela própria legislação?

A compreensão dos elementos contraditórios que caracterizam o PROEJA e limitam o seu alcance no sentido de atender às necessidades formativas dos trabalhadores jovens e adultos parece estar em um nível amplo de complexidade que extrapola os interesses do seu público e as possibilidades imediatas da escola.

Conforme alertam Shiroma e Lima Filho (2011, p.729),

o PROEJA é uma política para formação de trabalhadores implementada num contexto em que o Brasil se classifica como sexta economia mundial e integra o seletivo grupo dos seis países que, segundo o Banco Mundial, responderão, em 2025, por mais da metade do crescimento global. (...) é dada a largada a uma corrida rumo ao desenvolvimento que “convoca à inclusão todos aqueles que anteriormente foram excluídos”.

Portanto, os projetos e programas lançados estariam voltados muito mais aos interesses distintos da economia do que à sustentação do direito ao conhecimento, em um jogo social e político que populariza a oferta (e a certificação), mas não assegura a sua efetividade.



## Síntese do Capítulo

O contexto da implantação do PROEJA no Paraná era favorável às inovações pedagógicas, no sentido de resgatar a educação com bases humanistas em lugar da pedagogia de competências numa visão mercadológica instalada nas escolas. Assentou-se numa estrutura já existente do Ensino Médio integrado, que já estava em andamento no Estado e contou com a experiência já consolidada na educação de jovens e adultos. Porém, o fato de existir previamente uma experiência de integração em andamento não significou que a integração estivesse compreendida e materializada na prática.

A SEED/PR promoveu seminários e oficinas para estudo e elaboração das propostas curriculares dos cursos antes da implantação. Nos seminários, foi elaborado coletivamente, pelos professores participantes, o documento que deveria orientar o PROEJA no Estado.

A análise do Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná mostra que foram mantidos os mesmos fundamentos e princípios do Documento Base do PROEJA elaborado pelo MEC, com algumas alterações relacionadas às características específicas adotadas pela Educação Profissional e pela EJA nesse Estado.

Esse Documento apresenta no seu texto a fundamentação teórica e os princípios do PROEJA, os quais destacam a centralidade no trabalho e este como princípio educativo da proposta curricular do PROEJA. Estabelece os seguintes critérios:

- Para a implantação dos cursos – as escolas interessadas deveriam ser credenciadas para a oferta da Educação Profissional e apresentar estrutura necessária ao curso, além da demanda comprovada de alunos. Tais critérios limitaram a implantação inicial e contribuíram para o predomínio dos cursos na área de Administração, devido a não exigência de laboratório e equipamentos complexos, o que não permitiu atender aos interesses dos trabalhadores com relação à produtividade local.
- Para a seleção dos alunos – estabeleceu-se a idade de 18 anos completos e mais e a conclusão do Ensino Fundamental, dando-se preferência aos que tivessem menor renda familiar.

- Para a seleção de professores – priorizou-se a experiência na EJA e na Educação Profissional, embora não tenha sido considerada a contento, conforme demonstrou a pesquisa realizada nas escolas no segundo semestre da implantação.

As propostas pedagógicas elaboradas coletivamente pelos professores não contemplaram as inovações anunciadas no Documento Orientador do PROEJA no Paraná e no Documento Base do MEC, no que diz respeito ao atendimento do tempo e dos saberes dos alunos jovens e adultos. Diferenciou-se da proposta curricular do Ensino Médio integrado somente pela carga horária menor e pela organização semestral. Foi conservada a forma escolar hegemônica quanto à organização do tempo escolar rígido e organização dos conteúdos e disciplinas.

Dos 76 cursos autorizados para serem implantados, somente 43 iniciaram em 2008, os demais não conseguiram demanda suficiente para matrícula, a qual deveria contar com, no mínimo, 25 alunos, embora algumas turmas tenham iniciado com número inferior ao estipulado.

As matrículas do PROEJA, na rede estadual de educação do Paraná, tiveram um número crescente a contar da sua implantação em 2008 até 2010, quando foram concluídas as primeiras turmas; após isso, observamos um acentuado decréscimo nas matrículas e no número de estabelecimentos ofertantes. Isso mostra que muitas escolas cessaram a oferta logo após a conclusão da primeira turma.

Evidenciamos o tensionamento com relação à efetivação de uma formação continuada em parceria com a SETEC/MEC. Tal parceria ao mesmo tempo em que possibilitou os recursos financeiros, impôs regras que delegavam ao setor privado a efetivação da formação continuada para a rede pública, inviabilizando a sua realização.

Os dados apresentados sobre as primeiras turmas concluídas do PROEJA no Estado do Paraná mostram um número muito elevado de alunos que não permaneceram nos cursos, reprovações e, conseqüentemente, uma pequena taxa de concluintes (25,5% do total). Os cursos da área da saúde apresentaram maior número de alunos concluintes e menor reprovação, demonstrando que houve maior procura e aceitação por esses cursos. Enquanto que os cursos que obtiveram menores taxas de conclusão foram os cursos de Administração e Informática.

Por outro lado, percebemos diferenças significativas no mesmo curso ofertado em escolas e municípios diferentes, com relação à taxa de conclusão. Embora o

curso de Segurança do Trabalho seja bastante procurado e com boa aceitação no Estado, uma escola conseguiu resultados bem diferenciados em relação à outra, fato que pode estar relacionado desde aos problemas de organização do curso na escola até as opções de formação e de lazer disponibilizadas no município.

A primeira avaliação do PROEJA no Estado mostrou a expectativa dos alunos e professores em relação ao curso e apontou problemas que já eram visíveis no início, como a forma de organização do curso, que acaba por limitar a participação por não contemplar o tempo e as condições possíveis aos alunos trabalhadores, além de não valorizar os saberes adquiridos anteriormente.

A não permanência dos alunos, a falta de interesse nas matrículas, a dificuldade em efetivar a integração nos cursos, além da falta de uma formação continuada efetiva, se caracterizaram como os principais problemas do PROEJA observados nas primeiras turmas concluídas na rede estadual de educação do Paraná.

### **CAPÍTULO III**

#### **A PESQUISA COM OS EGRESSOS DO PROEJA: QUEM SÃO? O QUE FAZEM? COMO AVALIAM A FORMAÇÃO?**

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa empírica realizada com os alunos egressos de 12 cursos técnicos da rede estadual de educação do Paraná. Estabelecemos como objetivo compreender a situação apresentada pelos egressos entrevistados em relação à continuidade dos estudos, emprego e mobilidade socioeconômica, além de conhecer o perfil sociodemográfico desses egressos.

Para alcançarmos esses objetivos, elegemos quatro categorias com potencial explicativo do objeto de estudo, as quais foram apontadas pela compilação dos dados obtidos nos relatos dos alunos egressos, conforme listamos a seguir: o perfil sociodemográfico; a trajetória de estudos e a procura pelo PROEJA; a situação apresentada quanto à continuidade dos estudos e emprego e a mobilidade socioeconômica decorrente do curso.

Organizamos o capítulo da seguinte forma: inicialmente apresentamos um panorama geral da pesquisa realizada e uma síntese de cada curso pesquisado, a título de descrição dos dados registrados durante as observações no ambiente escolar e nos relatos dos alunos e diretores. Em seguida, demonstramos as análises e interpretações a partir das quatro categorias; ao final, trazemos a análise das entrevistas realizadas com os diretores e, por último, uma síntese do capítulo.

Conforme explicitamos na introdução, optamos por uma análise qualitativa tendo em vista o nível de subjetividade que envolve o esforço compreensivo da pesquisa. Os relatos dos alunos entrevistados permitem visualizar suas expectativas em relação à formação realizada, perceber o sentido que atribuem a essa formação e, ao mesmo tempo, conhecer uma parte das suas trajetórias escolar e profissional, além de suas situações quanto à mobilidade socioeconômica, após um ano e seis meses da conclusão da formação realizada no PROEJA. Por outro lado, os relatos feitos pelos entrevistados,

têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais, tudo o que se dissimula e se passa ao mesmo tempo no discurso transcrito, mas também na pronúncia e na entonação, apagados pela transcrição, como toda a linguagem do corpo, gestos, mímica, olhares, e, também, nos silêncios, nos subentendidos e nos lapsos (BOURDIEU, 1993, p.10).

Os depoimentos que foram confiados nos impuseram o compromisso de “fornecer todos os elementos necessários à análise objetiva da posição da pessoa interrogada e à compreensão de suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 1993, p. 10). Embora “consciente de que o pesquisador não tem qualquer possibilidade de estar verdadeiramente à altura do seu objeto” (BOURDIEU, 1993, p. 700). Dessa forma, nosso esforço foi no sentido de respeitar e manter a fidelidade das suas falas.

Conforme nos lembra o autor, além dos fatos imediatos, tais relatos colocam à mostra a realidade vivenciada por esses trabalhadores brasileiros, sujeitos de um sistema de desigualdade e exclusão, fato que não pode ser desconsiderado no contexto da análise. Todavia, o empenho dedicado às entrevistas, para assegurar um ambiente agradável e estimulante à “autoanálise” das experiências e etapas vividas, foi também estendido ao tratamento dos dados e a transcrições dos relatos. Dessa forma, nos foi válida a orientação de Bourdieu (1993, p.709) para

tentar ao máximo transportar-nos em pensamento ao *lócus* em que se encontra o objeto e tomando o seu ponto de vista compreender como sentiria, agiria, pensaria, estando em seu lugar. Colocando-se neste lugar social do objeto e assumindo, por um jogo mental, os seus pontos de vista para assim cumprir a tarefa de desvendar o poder e reprodução das estruturas sociais que pesam sobre os agentes e, também, as forças, os movimentos e os próprios agentes que, mesmo estando em imensa desvantagem, podem superar o poder de determinação das estruturas suplantando-as, superando-as e, até, mudando-as.

Desse modo, buscamos compreender tais dados e contextos na essência da sua heterogeneidade no intuito de desvelar o alcance dos cursos realizados na vida dos egressos dessa formação. No decorrer do capítulo, mantemos diálogo também com outros autores além de Bourdieu (1993), tais como Dubet (1994), Bertaux (1997), Lahire (1997, 2005) e Charlot (1996, 2002, 2000, 2005). Tal aproximação foi motivada pelas pesquisas com foco no sujeito e nas análises socioeducativas desenvolvidas em grande escala por esses autores.

### 3.1 UM PANORAMA GERAL DA PESQUISA

Entrevistamos um total de 85 dos 135 alunos que concluíram os cursos técnicos do PROEJA em 2010, o que representa 63% do total de concluintes, em 11 escolas estaduais pesquisadas, nos 12 cursos realizados em 9 municípios de diferentes regiões do Paraná (FIGURA 1). Além dos alunos egressos, ouvimos também os diretores de cada escola ofertante do curso pesquisado, cujas falas foram consideradas em nossas análises.

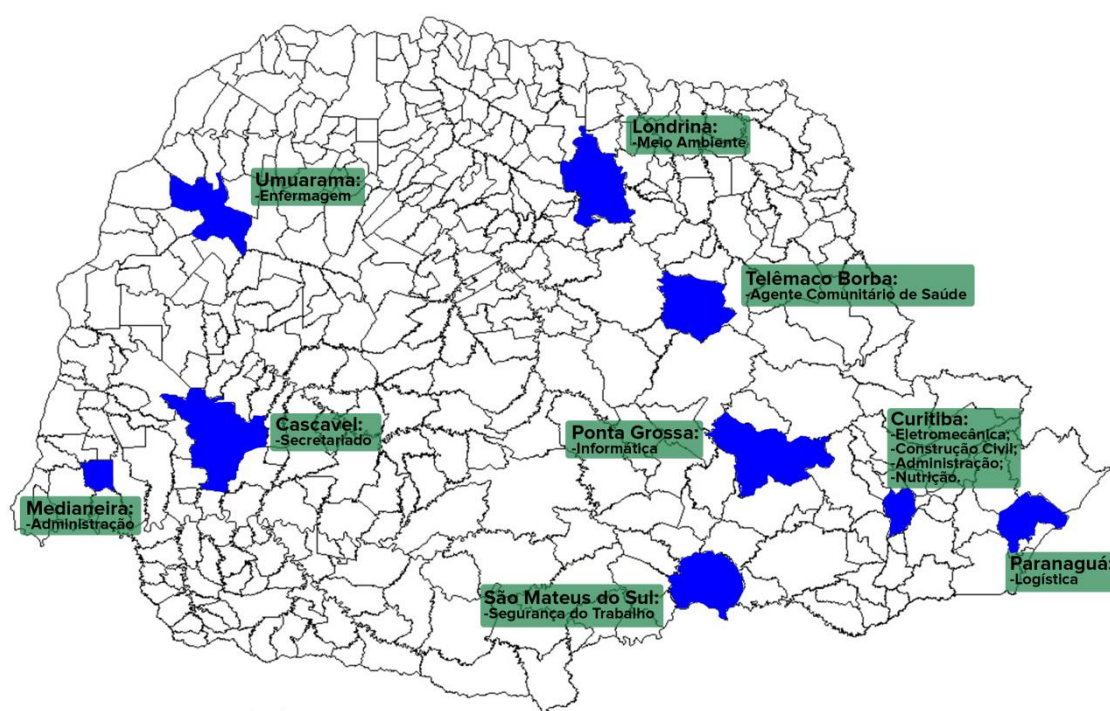


FIGURA 1 - MAPA DO ESTADO DO PARANÁ COM DESTAQUE AOS MUNICÍPIOS E CURSOS DO PROEJA PESQUISADOS.

O maior número de entrevistados ocorreu entre os egressos dos cursos de Segurança do Trabalho (16%), e esse também foi o que apresentou o maior número de concluintes (TABELA 10). Embora o curso de Administração tenha sido o mais ofertado no Estado, as turmas chegaram ao final com um número de alunos bastante reduzido, conforme vimos no capítulo II.

TABELA 10 - EGRESSOS DO PROEJA ENTREVISTADOS POR CURSOS E PORCENTAGEM DE RESPONDENTES.

<b>Cursos</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Percentual</b>
Administração capital	5	6%
Administração interior	5	6%
Agente Comunitário de Saúde	8	9%
Construção Civil	3	4%
Eletromecânica	10	12%
Enfermagem	11	12%
Informática	6	7%
Logística	2	2%
Meio Ambiente	9	11%
Nutrição	8	9%
Secretariado	5	6%
Segurança do Trabalho	13	16%
Total	85	100%

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

No entanto, quando comparamos o número de concluintes (135), com o total de alunos matriculados das escolas pesquisadas (434), chama a atenção o número de alunos que não permaneceram nos cursos, os quais representam um total de 69%, contra 31% de concluintes. Porém, o percentual de concluintes das escolas pesquisadas foi maior que o apresentado na totalidade dos cursos ofertados na rede estadual de educação, o qual apresentou 330 alunos concluintes (25%) em um total de 1303 matriculados, conforme vimos na Tabela 9 do capítulo anterior.

Resultados próximos a esse são encontrados em outras pesquisas realizadas em turmas do PROEJA, conforme verificamos no levantamento bibliográfico apresentado no capítulo 1 e no diálogo com outros pesquisadores no decorrer deste texto. Esses números, quando relacionados às razões pelas quais o PROEJA foi criado e com o seu público-alvo, “para oportunizar a formação de trabalhadores com mais de 18 anos que estão à margem da escolarização” (BRASIL, 2007, p. 16), tornam evidentes que as dificuldades de inclusão das classes populares pelos sistemas públicos ainda são muito grandes e desafiadoras à educação brasileira. Portanto, colocam em questionamento as formas de oferta que estão sendo disponibilizadas, em especial nos cursos do PROEJA, e alertam para a emergência

de outras possibilidades que atendam às necessidades e possibilidades de formação dos trabalhadores jovens e adultos.

Vários são os motivos relacionados ao insucesso do PROEJA, elencados pelos diferentes pesquisadores, gestores, professores e alunos, conforme vimos no levantamento bibliográfico e na pesquisa exploratória. Os motivos vão desde a falta de estrutura física e humana da escola, despreparo dos professores diante da integração e tratamento com os trabalhadores jovens e adultos, metodologias inadequadas até situações que envolvem diretamente os alunos, como o emprego/desemprego, família, transporte, cansaço, dificuldades de aprendizagem, enfim, uma enorme lista de problemas legítimos.

Ao serem postulados esses problemas, os alunos são normalmente “vitimizados” ou “culpabilizados” pelo fracasso escolar. A análise dessas questões à luz do pensamento de Bourdieu (1993) nos permite relacioná-las às diversas formas de desigualdades, principalmente as culturais e econômicas, as quais submetem os alunos às hierarquias próprias da escola. Isso decorre do fato da escola desconsiderar as desigualdades sociais e penalizar ainda mais aqueles que não possuem os atributos culturais requeridos pela forma dominante.

Entendemos, portanto, que a valorização e o desenvolvimento humano só podem acontecer se forem consideradas as possibilidades de desenvolvimento individual e as condições concretas de vida dos trabalhadores jovens e adultos, as quais resultam das transformações historicamente produzidas e, hoje, perpassam o sistema capitalista do qual a escola é reprodutora.

### 3.1.1 O que mostram os cursos do PROEJA pesquisados

Embora o nosso objetivo não vise à individualidade de cada curso, mas sim à análise do conjunto dos 12 cursos pesquisados sob as quatro categorias, consideramos importante apresentar esse registro, fruto das anotações de campo e dos relatos das entrevistas, uma vez que contém dados e fatos que consideramos necessários para ampliar as nossas fontes de análise, os quais seguem:



Agente Comunitário de Saúde: o curso técnico em Agente Comunitário de Saúde, ofertado em município de médio porte do Estado, iniciou com uma turma de 30 alunos e concluiu com 9; dentre esses, 8 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Desse total, foram entrevistados 8, pois um não foi localizado; todos os alunos foram muito receptivos e disponibilizaram-se a responder às questões com muita prontidão.

As alunas apresentaram faixa etária entre 25 e 54 anos, a maioria era casada ou divorciada, além de uma solteira e uma viúva. Quatro estavam empregadas, somente uma trabalhando na área do curso (embora não na função de técnica), enquanto que as demais estavam atuando em funções como secretária, serviços gerais e representação comercial. As outras estavam desempregadas: uma por opção devido à gravidez, outra aguardando chamamento de concurso para serviços gerais da prefeitura municipal, no qual foi aprovada recentemente, e as demais estavam à procura de emprego. Dentre as 4 que estavam empregadas, uma trabalha de forma autônoma, portanto, sem carteira assinada, com renda mensal de três salários mínimos. As outras apresentavam carteira assinada com renda mensal variando entre menos de um (trabalha meio-período) e dois salários mínimos.

Quando questionadas sobre a relação do trabalho com o curso técnico, somente 2 afirmaram haver relação, uma por estar atuando como agente comunitário de saúde no município e a outra, por atuar como representante comercial, afirmando utilizar as formas de comunicação aprendidas no curso para o desenvolvimento do seu trabalho. Sobre a contribuição do curso para a continuidade dos estudos, somente 1 entrevistada posicionou-se negativamente, com a seguinte afirmação: “faltou maior base, houve dificuldades por não ter um material didático de apoio, não tinha verba para isso, o que dificultou muito para os alunos”. As demais citaram a falta de material didático e afirmaram estar preparadas para continuar os estudos. Entretanto, das 8 entrevistadas, somente 2 prosseguiram os estudos cursando outro curso na mesma escola, agora em Enfermagem.

Destacaram o fato de o curso ter melhorado a autoestima e o crédito na sua capacidade de aprender, mesmo estando há mais de 20 anos fora da escola. Uma das entrevistadas relatou que pretende continuar os estudos fazendo o curso de Serviço Social, na Faculdade. Todas classificaram o curso como bom, destacaram o empenho e paciência da maioria dos professores, a união do grupo, as novas

amizades, a convivência diária entre os colegas, o estágio e o aprendizado da área específica do curso.

Foi mencionado o fato de não terem recebido o diploma de técnico em Agente Comunitário de Saúde, apesar de o curso ter sido concluído em 2010. Ao questionar o colégio sobre a questão, foram informadas de que o curso ainda não estava reconhecido, houve atraso no envio dos documentos pela escola e o processo estava em tramitação junto ao CEE, motivo que impossibilita a emissão do diploma.

Outro comentário relevante faz referência ao grande número de alunos que não permaneceram no curso, o que foi atribuído pelas entrevistadas a não valorização da profissão, uma vez que o concurso público feito pela prefeitura do município, para a função de agente comunitário de saúde não exige o curso técnico, nem sequer o Ensino Médio, apenas o Ensino Fundamental. Outra questão levantada foi a falta de legislação que regulamente a profissão de técnico, até então inexistente. Na entrevista com a diretora dessa escola, ela informou que o curso não seria mais ofertado por ausência de demanda.

Logística: esse curso, ofertado em cidade litorânea e portuária do Estado, apresentou 8 concluintes de uma turma iniciada com 30 alunos. Foi possível estabelecer contato com 2 egressos somente, os quais eram do sexo masculino, com 35 e 33 anos, e casados.

Informaram estar trabalhando com carteira assinada e renda mensal entre um e três salários mínimos, sendo o trabalho em área diferente da formação técnica realizada; um deles afirmou que o curso ajudou a conseguir o emprego, o outro já estava no emprego antes de fazer o curso.

Os dois egressos avaliaram o curso como muito bom e relataram que atendeu às suas expectativas. No entanto, a situação atual do curso na escola, em termos de continuidade, não era animadora, apresentava uma única turma em funcionamento no 4º semestre, com somente três alunos frequentando e nenhum deles tinha ido à escola no dia em que entrevistamos o diretor. Segundo o mesmo, que havia tomado posse recentemente no cargo, a escola teve problemas relacionados à “falta de perfil dos professores” para atuar no curso, o que se agravou pela ausência de formação continuada.

Justificou, ainda, que a evasão na escola é sazonal, ocorre na época da safra, quando os trabalhadores do porto, que são a grande maioria, precisam permanecer

até mais tarde no trabalho, ocasionando faltas na escola. No caso do curso técnico, os alunos acham difícil recuperar o conteúdo perdido e evadem.

Segurança do Trabalho: entrevistamos 13 egressos dos 24 concluintes da primeira turma desse curso técnico, que iniciou com 46 alunos e que foi ofertado num município de pequeno porte do Estado, onde está situada uma unidade da Petrobrás, o que gera grande expectativa de emprego. Durante o tempo que ficamos na escola, verificamos que as condições físicas e estruturais da instituição não atendiam às necessidades dos cursos e das turmas em funcionamento, a começar pelo número insuficiente de salas de aula. As três turmas de Segurança do Trabalho do PROEJA em funcionamento estavam em outro espaço, alugado, distante cerca de 200 metros do prédio da escola, em situações adaptadas e fora dos padrões de sala de aula. Além disso, não havia laboratório estruturado para o curso técnico em Segurança do Trabalho, nem os equipamentos necessários.

Dos 13 egressos entrevistados, 5 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino. A idade variava entre 27 e 44 anos, 5 eram casados, 5 solteiros, 2 separados e 1 com união estável. Em relação à situação de trabalho, 4 estavam desempregados e 9 estavam trabalhando, 1 deles na unidade da Petrobrás situada no município. Informou já estar trabalhando antes de iniciar o curso, e não na função de Segurança do Trabalho, mas como almoxarife. Dentre os entrevistados que estavam trabalhando, 5 apresentavam carteira assinada e 4 não. As funções exercidas foram bem diversas: operador de escavadeira, doceira, servente, vendedor, pedreiro, etc. Porém, o que chamou a atenção foi o fato de nenhum dos egressos estarem trabalhando na área de Segurança do Trabalho, conforme a formação realizada.

Segundo os entrevistados, não há oferta de emprego suficiente no município para absorver os egressos do curso. Eles precisariam se deslocar para municípios vizinhos em busca de trabalho na área, mas nem todos podem por motivo de família e condições de moradia já estruturadas. Outra questão apontada foi a exigência de experiência comprovada na área, pois sem isso as empresas não contratam, o que torna difícil começar a trabalhar. Somente 2 egressos afirmaram que o curso não atendeu às suas expectativas, pois não conseguiram emprego após o término.

No entanto, ao visitar a escola para entrevista com o diretor, percebemos que as turmas do PROEJA ocupavam salas fora das dependências da escola, afastadas

em torno de duzentos metros, em prédio alugado, cujas salas foram adaptadas para atender a demanda excessiva de alunos. Os alunos que ocupavam essas salas eram dos cursos técnicos do PROEJA, segundo eles, por serem mais adultos e responsáveis. Isso fazia com que ficassem distanciados também das atividades de rotina da escola, como comemorações e festividades, e trazia complicações em relação ao trabalho dos docentes, que perdiam tempo com o deslocamento, o que refletia em aulas mais curtas; outros não apareciam e a coordenação não ficava sabendo ou se sabia não se lembrava de avisar os alunos.

Um aspecto positivo, porém, foi destacado pela diretora da escola: o que difere esse curso dos demais é a existência de grande demanda para novas turmas, a cada semestre, além do fato de haver maior permanência dos alunos nos cursos. Segundo a diretora, não existem muitas opções no município, e este seria um ponto a favor para a permanência. Ela relatou ainda ter assumido a direção recentemente e que estava se inteirando da situação dos cursos e da falta de laboratório e equipamentos.

Administração (interior) e (capital): como foram pesquisados dois cursos de Administração, optamos por apresentar os dados de forma comparativa entre ambos. O curso de Administração no interior destacou-se pelo número maior de concluintes em relação ao curso ofertado na capital, embora, o número de entrevistados tenha sido o mesmo, ou seja, 5 egressos de cada curso. O primeiro iniciou com 39 alunos e destes, 11 chegaram à conclusão, enquanto o segundo iniciou com 41 e somente 9 concluíram.

Com relação à idade, os alunos egressos da escola do interior apresentaram uma variação entre 28 e 45 anos e os da capital entre 27 e 32 anos, portanto mais jovens. Entre os egressos das duas localidades, houve predomínio do sexo feminino; em relação ao estado civil, a maioria era casada.

Com exceção de 1 aluna da capital, que estava desempregada, os demais estavam todos empregados, com carteira assinada e recebendo em torno de um salário mínimo. As funções exercidas pelos egressos dos 2 cursos foram bem diversas: serviços de limpeza, secretária, auxiliar administrativo, cortador de carne no frigorífico, tatuador e na área de informática. Apesar da diversidade de funções, os entrevistados afirmaram que o trabalho exercido tem relação com a formação realizada, com exceção de 2 egressos que trabalham em frigorífico, com corte de

animais. Destacou-se, porém, o fato que nenhum dos entrevistados estava na função de técnico em Administração, curso por eles escolhido.

A interrupção dos estudos havia se dado pelos seguintes motivos: dificuldade em conciliar trabalho e estudo, casamento e problemas financeiros, o que se observou nas duas escolas. Os alunos responderam que o curso atendeu às suas expectativas e classificaram-no como muito bom e bom, em ambas as localidades; entre os alunos do interior, porém, pode-se perceber uma satisfação maior em relação ao curso e à escola do que por parte dos egressos da capital.

Em termos de espaço físico e condições estruturais, as duas escolas com oferta do curso técnico em Administração analisadas são similares, apresentam um bom espaço físico e boa estrutura para funcionamento. Pelas falas dos alunos da escola situada no interior, ficou evidente a importância do curso, tanto em termos imediatos de inserção e ascensão no trabalho, quanto em termos qualitativos de melhoria da autoestima, de relacionamento e compreensão da realidade. Em relação ao curso ofertado na capital, pudemos perceber que houve dificuldades em termos de organização de uma forma geral, e também da equipe de professores da área específica, o que se constituiu num enfoque maior às disciplinas do Ensino Médio, descaracterizando o curso técnico.

Outra situação que merece atenção é a fala dos diretores dessas duas escolas. A diretora auxiliar da escola da capital que concedeu a entrevista, manifestou pouco conhecimento em relação ao funcionamento do PROEJA, justificando que quando o curso foi implantado não estava na escola. Ela referia-se ao PROEJA como uma modalidade que não deu certo e, portanto, estava em cessação na escola, devendo permanecer a forma subsequente, que segundo ela é mais procurada pelos alunos. Segundo essa diretora, “a união de Ensino Médio com curso técnico não dá certo”. Sobre esse relato, é importante destacar que a diretora havia assumido recentemente a direção quando concedeu a entrevista, sendo assim, não acompanhou a implantação do PROEJA na escola e o contexto histórico que envolveu o processo, ficando difícil refletir e discorrer sobre a situação anterior a sua gestão, momento em que não se encontrava na escola.

De forma contrária, a diretora da escola do interior, embora tenha salientado as dificuldades apresentadas em relação à evasão e metodologia diferenciada requerida pelo curso, ressaltou a importância do mesmo e o visível progresso dos alunos em cada turma iniciada. Pela fala da diretora, percebe-se que houve boa

aceitação do curso na escola pela equipe pedagógica e professores, e que representa um diferencial à comunidade, somando-se aos cursos de Administração, na forma integrada e subsequente, ofertados.

Secretariado: o curso técnico em Secretariado pesquisado é ofertado num município de médio porte do Paraná, em bairro de periferia e distante do centro da cidade cerca de cinco quilômetros. A escola oferece Educação Básica, a partir da 6ª série até o nível médio, além de cursos técnicos de Secretariado, na forma integrada e subsequente.

A primeira turma concluída de PROEJA nessa escola contou com 8 alunos, embora a matrícula inicial tenha totalizado 22. Dentre esses 8, foram entrevistados 5, dos quais 4 eram mulheres, todos presencialmente. Quanto ao seu *status*, 3 informaram serem casados e 2 com união estável, com idade variando entre 27 e 40 anos. A opção pelo curso, segundo eles, foi para concluir o Ensino Médio, ter uma profissão e melhorar de vida; uma das entrevistadas afirmou que procurou esse curso porque não queria estudar com pessoas mais jovens.

Todos estavam trabalhando com carteira assinada, em funções como balconista, operador de máquinas, e um deles informou ter uma empresa de construção civil. Afirmaram que o emprego atual tem relação com o curso realizado; uma entrevistada respondeu que não, mas que mesmo assim, o curso ajudou-a a conseguir o emprego, enquanto outra afirmou que não ajudou por já estar naquela função antes de iniciar o curso.

Somente 1 egresso continuou os estudos em curso superior, porque conseguiu uma bolsa em faculdade particular; os demais afirmaram que não tiveram oportunidade para continuar por falta de condições financeiras.

Todos os entrevistados afirmaram que o curso atendeu as suas expectativas e avaliaram o curso como muito bom e bom. A manifestação favorável em relação ao curso foi unânime. Os relatos dos egressos demonstraram satisfação, principalmente pela união da turma e o carinho pelos professores e pela escola. Da mesma forma, na entrevista com a diretora auxiliar, pudemos perceber o empenho e atenção da direção em relação aos alunos e ao curso de uma forma geral, que segundo a diretora entrevistada “é a menina dos olhos da escola”. A instituição de ensino apresentava 3 turmas do PROEJA em funcionamento.

Enfermagem: entrevistamos 11 alunos egressos dos 16 que concluíram o curso, em uma turma iniciada com 35. Dos entrevistados, somente 1 era do sexo masculino, os demais, do sexo feminino. A idade variava entre 22 e 48 anos, 2 eram separados, 1 divorciada, 1 solteira e, os demais, casados. Todos os egressos estavam empregados, sendo 2 como agentes comunitários de saúde, 1 como doméstica, sem carteira assinada, e 8 como técnicos em Enfermagem; destes, 1 fazia atendimento em domicílio sem carteira assinada. Com relação à renda mensal, informaram receber entre um e dois salários mínimos; somente 1 informou ter renda maior, entre dois e três salários mínimos.

Todos os entrevistados afirmaram que o curso atendeu as suas expectativas e o avaliaram como muito bom. O panorama observado entre os egressos foi de grande satisfação em relação ao curso e à escola. Em cada fala dos entrevistados ficou evidente o quanto o curso foi importante para conseguir trabalho na área de enfermagem e até mudar a situação de vida anterior. Ficou claro também a seriedade e a credibilidade do curso no município e na região. Outra questão importante foi o fato de não se perceber, em nenhuma das falas, diferenças de tratamento ou algum tipo de preconceito pelo fato de ser curso do PROEJA, uma vez que a escola oferta também a forma subsequente.

A situação do curso em termos de continuidade na escola pareceu promissora; contava com 4 turmas em funcionamento e novas demandas de matrícula a cada semestre, segundo informou o diretor auxiliar. Durante a entrevista, o diretor destacou que apesar da demanda existente para o curso no município e na região, existe também bastante evasão nas turmas. “Alguns alunos viajam duas horas para chegar à escola, mais duas para retornar, são quatro horas no total só em viagem, além do que, todos trabalham e já chegam na escola cansados, é difícil aguentar”. Outro fator que destacou como motivo de não permanência foi o rigor das disciplinas específicas que acabam tornando o curso muito pesado para os alunos; além disso tudo, alguns professores desconsideraram a defasagem inicial, o tempo fora da escola e outros diferenciais dos alunos do PROEJA. Isso, segundo ele, leva muitos alunos a não permanecerem no curso. Porém, os guerreiros que conseguem permanecer até o final saem muito satisfeitos.

Meio Ambiente: foram entrevistados 9 egressos, dentre os 14 concluintes de uma turma iniciada com 39. Esse curso foi ofertado num grande município do

Estado, situado em bairro de periferia. À primeira vista, chama atenção a diversidade da faixa etária da turma que variou entre 25 e 60 anos, todos casados e somente um do sexo masculino. Dos 9 entrevistados, 3 estavam desempregados, 1 por já estar aposentada e as outras 2 por se recusarem a trabalhar em função diferente da formação técnica realizada. Os demais estavam trabalhando em funções diversas como zelador, servente, ourives, costureira e auxiliar de enfermagem, com renda mensal entre um e dois salários mínimos. Uma entrevistada trabalhava em casa como costureira, sem carteira assinada.

Dentre os 6 que estavam empregados, 2 afirmaram que o curso técnico realizado ajudou a conseguir o emprego atual, apesar de não ter nenhuma relação com o curso que fizeram, enquanto as outras 4 afirmaram que não ajudou, por já estarem no emprego ou pela falta de afinidade. Todos informaram que o motivo de terem procurado o curso técnico em Meio Ambiente do PROEJA foi para concluir o Ensino Médio e ter uma profissão; porém, até então, nenhum deles havia conseguido um emprego nessa área. Para 5 entrevistados o curso atendeu as expectativas e para 4 deles, a expectativa foi atendida parcialmente. O curso foi avaliado por 3 egressos como muito bom e, pelos demais, como bom e regular.

Durante as entrevistas, foi possível perceber que alguns egressos estavam bastante revoltados, pelo fato de não conseguirem emprego após terem concluído o curso e indignados com algumas questões vivenciadas na escola.

Dentre as reclamações apresentadas em relação ao curso e à escola, chama atenção a promessa de emprego realizada e não cumprida e a baixa qualidade do curso ao ponto de os alunos não se sentirem preparados para exercer a função de técnico em Meio Ambiente, além do fato de serem colocados, e também de se sentirem, em situação inferior aos alunos que fizeram o mesmo curso na escola na forma subsequente.

Os alunos reclamaram ainda da falta de valorização e oportunidade de trabalho nessa área, uma vez que os órgãos públicos não abrem concursos e, quando abrem, não existe a exigência da formação específica, o que, segundo eles, desvaloriza o profissional que está preparado para exercer a função.

Com relação à continuidade dos estudos, nenhum egresso havia prosseguido os estudos em nível superior; porém, 2 deles estavam cursando outro curso técnico, 1 em Enfermagem e 1 em Secretariado.



Ao ser entrevistado, o diretor da escola comentou sobre problemas quanto à substituição dos professores que se afastam por licença médica; uma vez que o período de tempo é curto, torna-se difícil encontrar substituto. Comentou, também, a dificuldade em conseguir campo de estágio nas áreas específicas do curso. Destacou que os professores gostam de trabalhar com as turmas do PROEJA devido à dedicação e empenho dos alunos em aprender e que o curso é muito importante por dar oportunidade às pessoas que não puderam estudar na “época ideal” e fazer a formação em nível médio junto com um curso técnico.

Nutrição: a turma iniciou com 37 alunos e concluiu com 9; desses, foram entrevistados 8 egressos, todos do sexo feminino, com idade entre 25 e 46 anos, sendo 5 casadas e 3 solteiras. O curso foi ofertado em escola situada em região central da capital do Estado, devidamente estruturada para os níveis de oferta da Educação Básica.

Entre as entrevistadas, 2 estavam desempregadas e as demais estavam empregadas com carteira assinada e renda mensal entre um e dois salários mínimos, 1 informou receber entre dois e três. Entretanto, somente 2 estavam trabalhando na área do curso técnico realizado, embora não na função de técnica em Nutrição. Uma trabalhava como merendeira de escola e a outra no lactário de um centro de educação infantil. As demais estavam atuando como auxiliar de escritório, doméstica e secretária.

As 2 que estavam desempregadas alegaram não estar preparadas para o mercado de trabalho, e também que não existe emprego nessa área para a função de técnico em Nutrição. Segundo as egressas ouvidas, para a contratação de nutricionistas, as empresas procuram por pessoas que tenham curso superior na área, e para auxiliares não há exigência da formação específica, somente de experiência.

Dentre as 8 egressas, somente 2 fizeram o curso para concluir o Ensino Médio; as outras já tinham a Educação Básica completa, buscando a formação técnica para ter a profissão na área da Nutrição.

Quanto as suas expectativas, 2 entrevistadas disseram que o curso não as atendeu e 6 responderam que as atendeu parcialmente. Em relação à avaliação do curso, 4 egressas avaliaram-no como bom, 3 como ruim e 1a como regular.

A manifestação de descontentamento em relação ao curso técnico realizado foi unânime (contraditoriamente, até pelos que avaliaram o curso como bom) por parte dos alunos egressos, os quais relataram haver procurado esse curso na perspectiva de ter uma profissão e conseguir um emprego na área de Nutrição, mas que infelizmente não foram atendidos. As situações apontadas mostram um quadro de dificuldades na implementação do curso na escola quanto à organização em termos curriculares e metodológicos, além de uma estrutura deficitária e precária de acompanhamento por parte da equipe gestora, questões essas que comprometeram as possibilidades de bom aprendizado na área.

Pelos relatos, pode-se perceber certa indignação dos alunos em relação ao tratamento recebido na escola, a qual não admitia o fato de serem críticos e reivindicarem os seus direitos. A mesma manifestação de desagrado em relação ao curso pode ser percebida na entrevista com a pedagoga da escola que afirmou que o curso “não poderia contemplar o Ensino Médio e Profissional - ou é uma coisa ou outra – se não, fica deslocado da realidade da escola. Tanto é que essa foi a única oferta do curso, não houve matrículas suficientes para uma nova turma”. Pela fala da pedagoga e dos alunos egressos pudemos perceber que não houve aceitação do curso pela equipe diretiva da escola, o que teria refletido também na aceitação dos alunos. O fato de ser uma escola tradicional e histórica da capital do Estado, com boa estrutura física e até “elitizada”, diferenciada em relação a outras escolas públicas, e sem histórico anterior de EJA, pode nos ajudar a compreender a resistência evidente e a não aceitação do PROEJA na escola.

Construção Civil: esse curso iniciou com 18 alunos e concluiu com 4; destes, 3 foram entrevistados. O curso foi ofertado num centro de Educação Profissional que não oferece o Ensino Médio, somente cursos técnicos de diversos eixos tecnológicos. Os entrevistados foram 2 homens e 1 mulher e apresentavam idade entre 43 e 46 anos, todos casados. Dos 3, somente um estava empregado com carteira assinada na área da construção civil; os outros 2 estavam desempregados, 1 deles prestando serviços informalmente.

Os 2 desempregados relataram que as empresas exigem experiência para contratar, o que acaba se tornando uma dificuldade, uma vez que nunca trabalharam na área. Isso se agrava mais no caso do sexo feminino, pois segundo uma das entrevistadas, existe um preconceito muito grande nessa área e a vaga na maioria

das vezes é destinada aos homens, embora as mulheres tenham também bom conhecimento e os requisitos necessários para desempenhar bem a função, tal como os homens.

Os 3 egressos relataram que fizeram o curso para concluir o Ensino Médio e ter uma profissão; como 1 deles já trabalhava na área, buscou o aperfeiçoamento e a certificação. Os 3 afirmaram que o curso atendeu parcialmente às suas expectativas e avaliaram o curso como bom e regular. Segundo os entrevistados, o curso deixou a desejar em alguns pontos.

Nos relatos dos egressos tornou-se evidente os problemas sentidos pela turma, o que certamente contribuiu para o alto índice de evasão apresentado. Entretanto, a escola contava com várias turmas em funcionamento e significativo número de alunos frequentando as aulas quando entrevistamos o diretor. Isso leva a crer que os problemas, ou parte deles, foram minimizados, uma vez que o curso continuou despertando o interesse dos alunos.

De acordo com o relato do diretor, entretanto, a procura maior ocorre no curso de Eletromecânica do PROEJA, ofertado também pela escola. Muitas vezes, por não conseguirem vaga nesse curso, fazem a matrícula em Construção Civil, relatou o diretor.

Nenhum dos egressos entrevistados deu continuidade aos estudos, visto que alegaram não haver tido a oportunidade para continuar, embora houvesse interesse.

Segundo o diretor, a escola faz acompanhamento com os alunos que não permanecem no curso, o que aponta as situações de trabalho como principal motivo da não permanência. A escola situa-se num bairro periférico da capital, e como é o único curso de Construção Civil – PROEJA ofertado, recebe alunos de outros bairros e municípios, os quais viajam vários quilômetros até a escola. Em muitos casos são vencidos pelo cansaço e não permanecem, uma vez que as aulas começam às 19 horas e terminam às 23 horas, de segunda à sexta-feira.

Eletromecânica: ofertado no mesmo centro de Educação Profissional que o curso de Construção Civil, iniciou com 64 alunos em 2 turmas e concluiu com 14; dentre estes, foram entrevistados 10 alunos egressos, todos do sexo masculino, com idade entre 30 e 47 anos, 6 casados e 4 solteiros.

Com relação à situação de trabalho, somente 1 entrevistado estava desempregado; os demais estavam trabalhando, com carteira assinada e na área do

curso, porém, não na função de técnico; estava atuando como técnico em Informática desde antes do início do curso. A renda mensal recebida oscilou entre 1 a mais de quatro salários mínimos.

O egresso que estava desempregado informou que havia pedido demissão recentemente para abrir uma empresa, mas que anteriormente estava trabalhando na área do curso.

Todos os entrevistados disseram que procuraram o curso para ter uma profissão, sendo que 2 deles já haviam cursado o Ensino Médio. Dentre os 10, 9 afirmaram que o curso atendeu as suas expectativas; para 1, foram atendidas parcialmente. Todos, porém, avaliaram o curso como muito bom e bom, embora tenham apontado vários problemas durante a sua efetivação. Contudo, enalteciam a sua positividade e seriedade, bem como os ganhos pessoais e profissionais adquiridos após a conclusão.

Por outro lado, chama atenção a enorme evasão que ocorreu durante o seu percurso, fato este atribuído pelos alunos à rigidez e exigência dos professores, além do fato de que o horário das aulas (até 23 horas) era muito cansativo para quem vem de uma jornada de trabalho durante o dia todo.

Na entrevista com o diretor da escola, ele citou o despreparo dos professores para trabalhar com alunos adultos como um grande problema para o curso, o que se agravou pela falta de formação continuada que atendesse a esse desafio. A questão do horário das aulas também foi levantada pelo diretor, que afirmou ser impossível para uma pessoa, com mais de 40 anos, que trabalha o dia todo, ter disposição para participar com qualidade até a última aula. Segundo ele, esses dois fatores combinados seriam os responsáveis pela evasão tão severa. Quanto à continuidade dos estudos, 5 egressos continuaram, sendo 3 em curso superior (Gestão Industrial e Administração) e 2 em curso técnico de Eletrônica e Informática.

Informática: a turma de Informática foi ofertada em município de grande porte do Estado, em escola com boa estrutura física, além da experiência na área, visto que já apresentava esse curso técnico na forma integrada e subsequente. Iniciou com 38 alunos e chegou ao término com 10; destes, foram entrevistados 6 (3 homens e 3 mulheres).

Os egressos apresentavam a idade entre 25 e 49 anos, e somente 1 era solteiro. Dos entrevistados, 1 estava desempregado e alegou não haver emprego

suficiente para atender todas as pessoas que precisam trabalhar. Os demais estavam trabalhando com carteira assinada e recebendo salários em torno de 1 a 4 mínimos. Nenhum egresso, porém, estava trabalhando em atividade diretamente relacionada ao curso, embora 1 deles tenha afirmado que o seu trabalho, na área de elétrica automotiva, está relacionado ao curso realizado.

Afirmaram ter procurado esse curso pela possibilidade de concluir o Ensino Médio e conseguir uma profissão; no entanto, somente 1 egresso afirmou que o curso atendeu as suas expectativas; os demais disseram que atendeu parcialmente e avaliaram o curso como bom, muito bom e regular.

Os relatos mostraram certa decepção dos alunos em relação ao curso e à escola, apontando situações de falta de atenção e respeito aos alunos adultos por serem mais críticos, pois questionam, sugerem, percebem as falhas e querem melhorias, não ficam passivos na sala de aula. Nesse caso, são vistos como aqueles que incomodam na visão da equipe gestora da escola.

Os alunos apontaram algumas fragilidades na parte técnica do curso, o qual consideram como “muito geral”, sem o foco específico que é de praxe dos cursos técnicos de Informática. Enalteceram, contudo, a união da turma como um forte motivo para a permanência no curso e o fato de serem bem tratados pelos professores. Durante as entrevistas, pode-se perceber também que os alunos estavam muito interessados em expor a sua análise no sentido de trazer melhorias ao funcionamento do curso, para as novas turmas iniciadas, uma vez que não haviam sido ouvidos até então.

A diretora entrevistada havia assumido o cargo recentemente e relatou que segundo os professores, os alunos apresentam dificuldades para acompanhar as aulas, mas que o curso é muito bom e existe procura e demanda para novas turmas.

Dentre os cursos analisados na pesquisa, 8 situavam-se em regiões centrais do município e 4 em bairros periféricos. Observamos que o fato da escola estar situada em região central favoreceu a participação de alunos de outros bairros e até de outros municípios pela maior facilidade de acesso. Já quando a escola era situada em bairro, ficava limitada somente aos moradores do bairro.

A análise de cada curso separadamente permite observar, por meio dos relatos dos egressos, a aceitação, satisfação ou rejeição em relação ao curso realizado. Algumas situações destacadas se repetiram entre os cursos, como por exemplo: a

falta de materiais e equipamentos de laboratório e o fato de não conseguirem emprego na área cursada. Por outro lado, algumas situações foram específicas em determinados cursos, como por exemplo, nos relatos dos egressos do curso técnico em Meio Ambiente: alguns alunos relataram que não se sentiam preparados para atuar na área técnica cursada, o que nos leva a pensar sobre qual a forma de trabalho utilizada nesse curso para que os alunos egressos tivessem essa sensação ao concluí-lo.

No curso de Logística, o problema do grande número de alunos que não permaneceu foi relacionado a um problema sazonal do município, uma vez que durante o período de safra se estende o horário de trabalho e os alunos acabam deixando a escola e reprovam por faltas.

Ao comentar sobre o grande número de colegas que não permaneceram nos cursos, os egressos expressaram condições ideológicas que são incutidas e naturalizadas na mente das pessoas, como o fato de não haver esforço, que não queriam estudar ou que não levavam jeito para os estudos. Indicam estar convencidos de que os colegas que não permaneceram não queriam a escola, portanto também não queriam profissões que podem ser alcançadas mediante a escolarização. De acordo com as análises de Bourdieu (1993), isso revela o efeito paradoxal da democratização, o qual significa que ingressar em um determinado curso não significa ter sucesso nele; por outro lado, concluir um determinado curso com sucesso não significa ter sucesso profissional e melhores posições sociais. Na opinião desse autor, a escola seria habitada por excluídos potenciais e a escolarização teria um fim em si mesma. Nessa visão, a escola exclui, relegando os excluídos a planos menos valorizados.

Porém, dentre as várias mazelas destacadas pelos alunos, às vezes com desânimo e resignação, estão as expressões daqueles que não desanimam e estão lutando continuamente, que encontram ânimo para elogios à escola assim como em relação à união da turma; à maior valorização própria e à elevação da autoestima.

### 3.2 O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS EGRESSOS DO PROEJA

Ao eleger o perfil sociodemográfico como uma das categorias a serem analisadas, buscamos sintetizar algumas características como a faixa etária e o gênero e, a partir disso, estabelecer comparação entre o número de alunos matriculados, concluintes e egressos entrevistados. Sendo assim, buscamos identificar os alunos que permaneceram nos cursos quanto à faixa etária, ao gênero e às possíveis interferências decorrentes desses traços, na permanência desses alunos nos cursos e nas posições que ocupam no campo social.

Considerando que a idade mínima para ingresso nos cursos é de 18 anos e não foi estipulada a idade máxima, existe uma heterogeneidade muito grande entre os alunos, fato que os diferencia em relação a vários aspectos, como aprendizagem, relacionamentos, gostos e, conseqüentemente, aos sentidos que atribuem à formação. De acordo com a definição de Oliveira (1999, p.60),

refletir sobre como os jovens e adultos pensam e aprendem envolve transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Essas condições mostram a complexidade que envolve as ofertas educacionais para esse público, uma vez que persiste, na maioria das vezes, o atendimento infantilizado que não considera as diferentes faixas etárias que compõem o público, as desigualdades culturais e a defasagem de aprendizagem pela relação segmentada com os estudos. Portanto, tem-se um público com características muito diferenciadas em relação à faixa etária, cultura e vivências.

No entanto, em meio a essa diversidade, vem se acentuando uma ampliação do número de jovens no público da EJA. Muitos desses jovens deixaram a escola devido a vários fatores que os submeteram a uma instabilidade econômica e social como: procura de trabalho; constituição de família precocemente; envolvimento com drogas e violência; ou ainda, pela própria ausência de sentidos da escola. Fatores que, conforme (2005), estão relacionados à grande desigualdade social brasileira. São jovens que ao retornarem aos estudos poderiam cursar as classes regulares da Educação Básica, mas que se sentem mais acolhidos na EJA. Além disso, essa possibilidade está regulamentada na própria legislação (LDB nº 9394/96), que

estabelece a idade mínima de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o Ensino Médio na EJA.

Tal fenômeno (juvenilização da EJA) é apontado por vários pesquisadores como uma decorrência do insucesso do ensino regular, e assim, alteram a constituição dessa modalidade de ensino para turmas repletas de jovens (RIBEIRO, 2001; DI PIERRO, 2010; ARROYO, 2005; DAYRELL, 2005; CARRANO 2007).

Outro fato que vem alterando o perfil sociodemográfico do público da EJA é o crescente número de mulheres que retornam aos estudos nessa modalidade. Em 2007, dados do IBGE mostraram que 53% dos alunos que frequentaram cursos da EJA eram mulheres. Portanto, além da juvenilização, a EJA apresenta também a feminilização como outro fenômeno que altera o seu perfil, fato que poderia ser relacionado à luta histórica pela emancipação feminina e o direito de igualdade entre os sexos.

### 3.2.1 A faixa etária dos egressos do PROEJA

Considerando que a idade dos egressos entrevistados foi bastante diversa, estabelecemos uma escala tendo como limite a menor (20 anos) e a maior idade (61 anos) com as seguintes faixas etárias: 20 a 31 anos, 32 a 41 anos, 42 a 51 anos e 52 a 61. Aliado à faixa etária, fizemos a identificação do gênero (masculino e feminino) por curso, nas 11 escolas que constituíram o campo empírico. Percebemos que a faixa etária predominante dentre os egressos pesquisados foi a de 32 a 41 anos. A mesma faixa etária foi observada para o total de concluintes dos cursos, na totalidade da rede estadual de educação do Paraná, no mesmo ano (Quadro 4).



QUADRO 4 - DADOS COMPARATIVOS DE GÊNERO E FAIXA ETÁRIA ENTRE OS ALUNOS MATRICULADOS E CONCLUINTES, NOS CURSOS DO PROEJA DAS 11 ESCOLAS PESQUISADAS.

Cursos PROEJA	Faixa etária / Gênero										
		20-31		32-41		42-51		52-61		Total F	Total M
		F	M	F	M	F	M	F	M		
Administração capital	Matriculados	13	14	7	3	1	2	1		22	19
	Concluintes	1	2	4	2	2				6	3
Administração interior	Matriculados	6	12	11	5	4	1			21	18
	Concluintes	3	2	2			1	1		7	4
Agente Comunitário de Saúde	Matriculados	13		6	1	9	1	6	1	34	3
	Concluintes	2		1		3	1	2		8	1
Construção Civil	Matriculados	4	2	2	3	2	4		1	8	10
	Concluintes				1	1	2			1	3
Eletromecânica	Matriculados	2	23	4	27	1	5	1	1	8	56
	Concluintes		2		7		2		1		12
Enfermagem	Matriculados	9		13	2	10		1		33	2
	Concluintes	2		7	1	5		1		15	1
Informática	Matriculados	5	17	5	5	3	2	1		14	24
	Concluintes	1	4	2	2	1				4	6
Logística	Matriculados	10	6	6	4	1	2		1	17	13
	Concluintes	3	1	1	2	1				5	3
Meio Ambiente	Matriculados	5	12	8	4	5		5		23	16
	Concluintes	1	1	7	1	2		2		12	2
Nutrição	Matriculados	6	1	5	1	11		1		23	2
	Concluintes	3		2		5				10	
Secretariado	Matriculados	7	5	5	2	1		2		15	7
	Concluintes	1	1	4	1			1		6	2
Segurança do Trabalho	Matriculados	6	5	5	14	10	5	1		21	25
	Concluintes	3		5	9	4	2	1		13	11

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

Curiosamente, esses dados divergem do panorama atualmente observado na EJA, cuja idade média é 28 anos (censo escolar 2011), com praticamente uma década de diferença, assim como diferem da faixa etária dos alunos do PROEJA mencionados nas pesquisas do levantamento bibliográfico (Capítulo I), os quais também eram mais jovens. Nessas pesquisas a faixa etária predominante dos alunos que estavam frequentando os cursos do PROEJA era entre 25 e 35 anos.

Contudo, é relevante lembrar que os cursos que pesquisamos foram os primeiros ofertados na modalidade PROEJA pela rede estadual de educação do Paraná, o que representa o atendimento de uma demanda reprimida dessa

formação por vários anos, com sujeitos que estavam afastados dos estudos e com idade mais elevada. Além disso, o fato de já haver a oferta do Ensino Médio integrado na maioria das escolas que ofertaram o PROEJA, com atendimento aos egressos do Ensino Fundamental, pode ter delimitado a faixa etária entre as duas ofertas da Educação Profissional na mesma escola.

Porém, ao comparar a faixa etária dos alunos que concluíram os cursos com a faixa etária dos alunos matriculados no primeiro semestre, podemos perceber que houve uma variação interessante. A faixa etária predominante entre os concluintes ficou entre 32 e 41 anos, o que também foi constatado entre os egressos pesquisados, enquanto que a faixa etária dos alunos matriculados no primeiro semestre dos cursos foi de 20 a 31 anos.

Esse fato nos mostra que embora as turmas tenham apresentado inicialmente um perfil mais jovem, isso foi alterado no decorrer do curso, com a não permanência dos mais jovens, ou seja, os alunos que permaneceram no curso foram os de maior idade. Dentre os concluintes, observamos uma faixa etária mais elevada em uma década, o que alterou o perfil etário da turma.

Conforme vimos anteriormente (Capítulo I), Bonow (2010, p. 116), em pesquisa realizada com alunos evadidos de curso técnico do PROEJA na rede federal de educação, aponta dados semelhantes “dos que evadiram a maioria tinha entre 18 e 20 anos e eram mais jovens do que os que permaneceram. Portanto, foram os alunos mais velhos (mais de 25 anos), os que permaneceram nos cursos”. O fato dos alunos mais velhos apresentarem maior permanência nos cursos do PROEJA pesquisados pode indicar que houve maior integração dos alunos de maior faixa etária no PROEJA. Provavelmente pelo fato de sentirem-se mais contemplados numa situação específica de ensino, com outros pares em semelhante situação.

Por outro lado, é importante destacar que existe uma maior instabilidade ocasionada pela dificuldade de emprego entre os mais jovens, o que os leva a ocupar funções de subempregos e trabalhos temporários (POCHMANN, 2012), dificultando a permanência nos estudos e, em muitos casos levando à não permanência.

De uma forma geral, observamos que o perfil etário dos alunos que cursaram o PROEJA na rede federal é mais jovem em relação aos que pesquisamos na rede estadual, conforme descrito em Siqueira (2010); Barros (2010); Maschio (2011);

Rodrigues (2012), dentre outros, o que acompanha a mesma tendência verificada na EJA, conforme já discutido.

No tocante à relação entre a idade e a experiência formativa, a faixa etária mais elevada dos alunos não parece ter significado impeditivos ao aprendizado. “O curso despertou a minha mente, aprendi muito. Depois do curso não consegui mais ficar em casa, entrei numa associação de moradores, ajudo como voluntária numa creche” (Izaura – Meio Ambiente). Essa egressa de 61 anos buscou a formação no PROEJA com o objetivo de aprender mais, uma vez que não teve essa oportunidade anteriormente: “sou daquela época em que mulher não precisava estudar”, comentou. Ela está hoje aposentada, antes trabalhava como zeladora e agora com uma situação econômica estável, não tem preocupação em conseguir emprego na área de formação, mas nos locais onde está atuando como voluntária procura desenvolver os princípios de preservação e sustentabilidade ambiental aprendidos no curso.

Com relação à capacidade cognitiva do adulto, Palácios (1995, *apud* Oliveira (1999, p.312) afirma que

as pessoas mantêm boas condições intelectuais para a aprendizagem até em idade acima de 75. O principal determinante não é a idade, mas uma série de fatores de natureza diversa, como a saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa, sua motivação, seu bem-estar psicológico que determinam boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

Por outro lado, na fala dos diretores entrevistados, a questão da idade foi relacionada à “falta de base” ou “dificuldade” dos alunos para acompanhar o curso. Segundo eles, a reclamação vinha dos professores que atuavam no PROEJA. Entretanto, mencionaram que da mesma forma que havia reclamação, havia também a menção dos professores ao esforço empenhado por esses alunos em aprender, a seriedade com os estudos e respeito aos professores e colegas, o que amenizava as suas dificuldades. Na análise de Bourdieu (2003, p.108),

a Escola [...] poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encantamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural.

Segundo o autor, a escola deveria usar todos os seus recursos pedagógicos com vistas a atender os estudantes, independentemente de classe social, idade ou sexo; assim, colocaria em condições de igualdade aqueles que chegam até ela desprovidos ou menos providos de capital cultural. Por exemplo, ao possibilitar que todos os alunos, indistintamente, tenham acesso ao conhecimento, esse deixaria de ser um fator de desigualdade e a escola estaria rompendo com o ciclo de reprodução social ao qual sempre esteve vinculada.

### 3.2.2 O gênero dos egressos do PROEJA

As mulheres foram predominantes entre os egressos dos cursos técnicos do PROEJA, numa proporção de 57 mulheres para 28 homens, embora tenha ocorrido variação dessa proporção entre os cursos. No curso de Eletromecânica, por exemplo, todos os entrevistados foram do sexo masculino, o mesmo foi observado em Logística. Já em Construção Civil, somente 1 entrevistada era do sexo feminino. Por outro lado, nos cursos de Nutrição, todas eram mulheres, e nos de Enfermagem, Secretariado e Agente Comunitário de Saúde foi encontrado somente 1 representante do sexo masculino em cada curso. Nos demais cursos, a distribuição entre homens e mulheres foi mais proporcional (TABELA 11).

TABELA 11 - DADOS COMPARATIVOS ENTRE OS ALUNOS MATRICULADOS, CONCLUINTES E OS ENTREVISTADOS NOS CURSOS DO PROEJA PESQUISADOS.

Cursos Pesquisados	Matriculados		Concluïntes		Entrevistados	
	F	M	F	M	F	M
Administração capital	22	19	6	3	4	1
Administração interior	21	18	7	4	3	2
Agente Comunitário de Saúde	34	3	8	1	8	
Construção Civil	8	10	1	3	1	2
Eletromecânica	8	56		12		10
Enfermagem	33	2	15	1	10	1
Informática	14	24	4	6	3	3
Logística	17	13	5	3		2
Meio Ambiente	23	16	12	2	8	1
Nutrição	23	2	10		8	
Secretariado	15	7	6	2	4	1
Segurança do Trabalho	21	25	13	11	8	5
<b>Total</b>	<b>239</b>	<b>195</b>	<b>87</b>	<b>48</b>	<b>57</b>	<b>28</b>
Percentual	55%	45%	64%	36%	67%	33%

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

A maior presença de mulheres ou de homens em determinados cursos é um reflexo cultural e está relacionado à própria divisão sexual do trabalho. Essa divisão atribui determinados papéis aos homens e mulheres nos processos de trabalho; destina-se às mulheres os trabalhos considerados mais leves e com menor exigência intelectual e aos homens aqueles que exigem maiores atributos e conhecimentos técnicos (HIRATA, 2002). Isso quer dizer que enquanto as áreas de trabalho intensivo, de atendimento e cuidados com a saúde são reservadas às mulheres, aquelas caracterizadas por maior incremento tecnológico e científico, como nos cursos da área da indústria, são majoritariamente destinadas ao trabalho masculino.

A predominância de mulheres ocorreu desde a matrícula até a conclusão dos cursos, sendo maior também entre os alunos que participaram da pesquisa. Contudo, ao compararmos os alunos matriculados com os concluïntes, observamos que houve um aumento percentual em torno de 10% do número de mulheres dentre os concluïntes, o que pode indicar uma maior persistência e interesse por parte das mulheres em relação aos homens, na conclusão dos cursos.

Dados semelhantes foram encontrados em Barbosa (2009, p.57) ao analisar a relação entre o gênero e o desinteresse pelos estudos: “os valores demonstrados evidenciam que os homens chegam a apresentar quase o dobro do desinteresse que as mulheres”.

Apesar das discussões e estudos que mostram a busca das mulheres pela inserção, tanto no estudo quanto no trabalho, em todas as áreas, mesmo naquelas de domínio dos homens e dos posicionamentos contrários à divisão sexual do trabalho, o que se pode observar é uma inserção tímida e subordinada das mulheres. Ao adentrar os espaços considerados masculinos, as mulheres sofrem pela desigualdade e desvalorização do seu desempenho, além da hierarquização em prol da masculinidade, o que justifica a pequena inserção das mulheres em algumas áreas, haja vista nenhuma presença feminina no curso de Eletromecânica.

Da mesma forma, no levantamento bibliográfico apresentado no Capítulo I desta Tese, verificamos que houve maior presença de mulheres nos cursos do PROEJA pesquisados, com exceção de um curso da área da indústria onde todos eram homens.

De acordo com o pensamento de Bourdieu (1998), isso seria uma consequência da impregnação de dominação de símbolos e de valores que demarcam uma estrutura de poder. Esta dominação androcêntrica foi se perpetuando, na medida em que os significados foram sendo incorporados e naturalizados, possibilitando sua reprodução por meio do *habitus*, sob as condições objetivas que se estabeleceram com as instituições e divisão do trabalho.

Nas falas das mulheres entrevistadas, verificamos uma visão marcada pelos antigos papéis sociais, tais como a obrigatoriedade das mulheres em cuidar da prole, enquanto ao homem caberia o papel de provedor. Ou ainda, a culpa, por se ocupar com outra atividade além da família, o que demonstra a permanência da ideia de que a mãe só deve ter tempo para os filhos e as tarefas do lar, mesmo que este tempo em que estivesse longe fosse para seu engrandecimento pessoal e profissional, como podemos notar nesta fala: “[...] eu não ia conseguir sair pra estudar se não tinha com quem deixar o meu filho” (Marta - Curso Técnico em Enfermagem). Por outro lado, não se observou a mesma situação em relação aos homens durante os seus relatos, o que leva a crer que o casamento e filhos não seriam um impeditivo direto para os estudos.

Tal situação torna evidente que os homens sempre tiveram uma posição privilegiada perante a sociedade, enquanto que as mulheres ficaram sujeitas à subordinação dos espaços familiares e reprodução. “Essa forma de divisão sexual ocorre a partir de dois princípios: o princípio da separação - existem trabalhos de homens e de mulheres – e o princípio de hierarquização – um trabalho de homem vale mais que um trabalho de mulher” (KERGOAT, 2003, p. 56). Isso nos ajuda a entender o fato de alguns cursos do PROEJA apresentarem somente homens e outros somente mulheres.

### 3.3 A TRAJETÓRIA DE ESTUDOS E A PROCURA PELO PROEJA

Nesta seção, analisamos as trajetórias de estudo dos egressos dos cursos técnicos do PROEJA pesquisados, com base nos relatos ouvidos durante as entrevistas. A trajetória compreende o período anterior à formação realizada, trazendo também a discussão dos motivos que os levaram a procurar os cursos técnicos do PROEJA. Entendemos que essas trajetórias são instrumentos analíticos importantes para compreendermos em que medida essa formação atendeu aos interesses e necessidades dos trabalhadores jovens e adultos e contribuiu para a continuidade dos estudos, uma vez que tais informações assinalam o universo social no qual se situam esses sujeitos e as marcas de exclusão escolar sofridas ao longo do percurso.

Partimos do princípio que a construção de uma trajetória pode mostrar, para além da história vivida pelos sujeitos, as situações relacionais que se estabeleceram e as formas estruturais às quais esses sujeitos foram subjugados. Nessa linha sequencial, colocam-se em evidência as estratégias buscadas para a mobilidade social e econômica e os papéis sociais definidos nos diferentes momentos da existência de cada um.

Assim,

as trajetórias definem-se como colocações e deslocamentos no espaço social, nos estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão colocados em jogo no campo considerado. Essa noção de trajetória nos faz abandonar a ideia de que uma vida possa

ser compreendida como uma cadeia de acontecimentos sem outros vínculos que não a associação a um sujeito (BOURDIEU, 1996, p. 189).

Considerando que uma vida não apresenta uma única linha de acontecimentos, mas uma teia de fatos que se inter cruzam, Bourdieu constrói a sua noção de trajetória “como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço ele próprio um devir submetido a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1996, p. 189). Portanto, essa noção de trajetória possibilita que consideremos as inter-relações que existem entre os fatos passados com os fatos recentes vivenciados na formação do PROEJA.

O intuito de buscar as trajetórias dos egressos pesquisados por meio dos seus relatos permite uma aproximação do contexto no qual se desvela a sua realidade, e perceber as suas perspectivas e posicionamentos diante dela. Além disso, fornece-nos pistas de como essas verdades são negociadas, construídas, partilhadas e justificadas (BERTAUX, 1997).

Dessa forma, tanto as análises individuais quanto a análise do conjunto dos cursos pesquisados foram consideradas na busca da compreensão da representatividade da formação realizada no PROEJA.

### 3.3.1 Tempo de afastamento dos estudos anterior ao PROEJA

Sobre o tempo de afastamento dos estudos, 40% dos egressos entrevistados informaram que estavam entre 10 e 20 anos fora da escola, 29% entre 5 e 10, 18% entre 1 e 5, e 14% estava há mais de 20 anos sem estudar (TABELA 12). Somando os percentuais dos que estavam há mais de 10 anos fora da escola, obtivemos uma maioria de 59%, ou seja, mais da metade dos entrevistados. Cruzando os dados de faixa etária e idade, verificamos que os egressos que estavam há mais de dez anos fora da escola apresentavam mais de 30 anos de idade.

Na Tabela a seguir, observamos o tempo decorrido do último afastamento até a matrícula no PROEJA.



TABELA 12 - TEMPO DE AFASTAMENTO DOS ESTUDOS ANTERIOR AO PROEJA.

<b>Tempo fora da escola</b>	<b>Números e porcentagens =85</b>
1 a 5 anos	18% (15)
6 a 10 anos	29% (24)
11 a 20 anos	40% (34)
Mais de 20 anos	13% (12)

FONTE: Dados coletados na pesquisa

Os dados encontrados corroboram o que foi apresentado no Documento Base do PROEJA:

esses alunos/trabalhadores possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos, o que implica a possibilidade de terem sido submetidos a propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil (BRASIL, 2007, p. 40).

Percebemos, também, que a relação dos alunos com a escola não se deu a partir de uma única saída e retorno, mas por várias tentativas recorrentes que configuram seguidos fracassos e exclusão do sistema escolar. Isso fica evidente no relato de Rosalina: “não foi por falta de vontade, mas sempre que começava a estudar, alguma coisa acontecia e tinha que parar”, tentando justificar o motivo de ter concluído mais tarde a sua formação em nível médio, diante das dificuldades enfrentadas em conciliar os estudos e trabalho, que caracterizou a sua situação de exclusão escolar.

Em relação à exclusão da escola, Bourdieu (1998, p.219) relata que

na França, na década de 50, existia uma ideologia do dom; sob essa ideologia as escolas acabavam por convencer os alunos de que o seu fracasso se dava porque estes não se sentiam feitos para a escola, mas, por outro lado, poderiam se sair muito bem nas áreas profissionais, em profissões manuais. A seleção social que se operava era amplamente aceita pelos jovens vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que na aparência era o jovem que estava rejeitando a escola e não o contrário.

Tal situação constatada por Bourdieu na década de 1950 ainda é frequente em vários países da Europa e no pensamento de algumas lideranças do setor econômico e instituições brasileiras ligadas à produção. Nessa lógica, a escola direciona os alunos que não tiram boas notas para o ensino profissional, uma vez que nesse ensino considerado “inferiorizado” não seria necessário esforço mental e inteligência. Isso nos reporta ao histórico da Educação Profissional no Brasil,

inicialmente destinada aos desvalidos da sorte, aos quais se considerava não ser necessário desenvolver a intelectualidade (MANFREDI, 2002).

Em nosso caso, conforme mostram os relatos dos egressos pesquisados no PROEJA, as saídas precoces e retornos recorrentes, normalmente ocorrem pela precariedade em que se encontram as famílias com baixa ou nenhuma renda, o que faz com que os jovens sejam obrigados a trabalhar na fase de estudos para atender as suas emergências socioeconômicas. Essa situação é reforçada pela forma escolar que atende à demanda das classes menos favorecidas, não possibilitando as condições para conciliar o estudo e trabalho. Porém, na similaridade com o caso europeu, a ideia incorporada salvaguarda a escola e naturaliza a situação de abandono como sendo os problemas dos alunos que os impede de continuar os estudos.

As trajetórias descritas pelos egressos do PROEJA retratam a relação conflituosa com a escola e a tentativa de conciliar o estudo e o trabalho desde muito cedo. Os conflitos escolares começam desde as primeiras séries cursadas pela desconsideração das situações individuais diante das exigências padronizadas da escola. Sobre essa questão, Lahire (1997, p.19) contribui:

as disposições culturais e cognitivas que interiorizam no contato familiar 'pouco' lhes permitem enfrentar as 'regras do jogo escolar'. Dessa forma, realmente eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um (problema) escolar que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver; carregam, sozinhos, problemas insolúveis.

Ao abordar a questão, esse autor evidencia as mazelas dos alunos das classes menos favorecidas em um sistema de ensino que não considera as desigualdades cognitivas, os diferentes pontos de partida de cada um diante dos novos aprendizados. Torna claro o estado de abandono em que esses alunos se encontram dentro da escola e a culpabilização que recebem por não apresentarem as condições ideais que deles se esperam. Para Bourdieu (1998, p.55),

as famílias dos meios populares, por não apresentarem familiaridade com a linguagem e com a cultura da escola, mostram-se, muitas vezes, desprovidas de recursos capazes de possibilitar aos filhos melhores resultados escolares. Os filhos dos operários não podem adquirir, senão penosamente, o que os filhos das classes cultivadas herdaram naturalmente, como "o estilo, o bom gosto, o talento; em síntese, essas atitudes e aptidões

que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros das classes cultivadas, porque constituem a ‘cultura’[...] dessa classe”.

À luz do pensamento desse autor, podemos entender que a herança social dos alunos menos favorecidos cultural e economicamente recebe uma posição que tende a mantê-los nas mesmas condições dos seus pais. Este fato impõe a dura missão de tentar ultrapassar essas barreiras e continuar estudando ou desistir da escola.

### 3.3.2 Os motivos da interrupção dos estudos anterior ao PROEJA

Dentre os motivos apresentados para justificar a interrupção dos estudos, o casamento e os filhos foram os mais citados pelos entrevistados numa proporção de 40% (TABELA 13), colocando a constituição da família e filhos, na fase escolar, como o maior obstáculo à continuidade dos estudos. O segundo motivo mais citado foi a dificuldade em conciliar trabalho e escola (38%).

TABELA 13 - MOTIVO DA INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS ANTES DE RETORNAR AO CURSO TÉCNICO DO PROEJA.

Motivos	Números, médias e porcentagens n=85
Por motivo de casamento	40% (33)
Não consegui conciliar trabalho e estudo	38% (32)
Falta de condições financeiras para ir à escola	9% (8)
A escola não atendia meus interesses	7% (6)
Não gostava de estudar	5% (5)
Dificuldade para aprender / Escola não atendia	1% (1)

FONTE: Dados coletados na pesquisa

Da mesma forma, em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV-RJ, Motivos da Evasão Escolar, FGV (2009), a necessidade de trabalhar é apontada como o segundo motivo pelo qual os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos evadem a escola, com 27% das respostas. Nessa pesquisa, a falta de interesse dos jovens pelo estudo foi o principal motivo apontado responsável pela evasão do jovem brasileiro, num percentual de 40% das respostas, motivo citado em menor proporção (7%) em nossa pesquisa com os egressos do PROEJA.

Dubet (1997) destaca importantes considerações a respeito da dinâmica escolar que pode ajudar a compreender os motivos que levam à não permanência na escola. Nesse trabalho, o autor elabora reflexões que desconstruem a ideia da inocência da escola face ao insucesso do aluno. Para ele, o sistema rígido de controle escolar é um fracasso pedagógico e moral; embora possa parecer ter eficiência rápida para controle de uma relação pouco regulada, acaba por afastar ainda mais o aluno da escola.

A forma escolar rígida não condiz com a realidade de grande número de jovens e adultos que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, para o sustento próprio e da família, ou ainda, para aqueles que constituem as suas famílias precocemente. Essas situações impõem uma escolha, a qual, normalmente, não será pelos estudos, uma vez que a relação estabelecida com a escola limita as possibilidades de conciliação com o trabalho.

Para esse autor, não é possível acreditar em uma pedagogia milagrosa. Portanto, não há receitas, ainda mais quando se considera o fato de que para um professor – peça-chave, mas não única do sistema escolar - mudar o seu método é preciso que mude também seu modo de ser e ver o mundo. Aliado a isso, é fundamental que a situação escolar tenha sentido para os alunos, pois

a escola não pode mais esperar que o sentido da situação escolar venha de fora, das famílias, cujo julgamento os professores fazem, aliás, muitas vezes. É preciso, portanto, rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso. É preferível ensinar menos coisas, mas que de fato elas sejam aprendidas (DUBET, 1997, p. 12).

Ainda de acordo com as reflexões de Dubet (1997), a dinâmica escolar está diretamente relacionada à permanência dos alunos na escola ou a sua exclusão, o que requer novas formas de organização dos estudos que possibilitem não só o acesso, mas a permanência e o aprendizado, para alunos reais e não imaginários.

Os motivos da não permanência, por não gostar de estudar ou por dificuldades de aprendizagem, foram citados em menor proporção, sem haver responsabilização da escola, o que demonstra que os alunos não culpam a escola por não gostarem de estudar ou pelas dificuldades em aprender, atribuindo a si próprios os motivos do seu fracasso. Nas palavras de Arroyo (2003, p.2),

é facilmente verificável que a evasão escolar debita na conta do aluno a responsabilidade do fracasso. Este rótulo transfere para a esfera individual e familiar a culpa da saída do aluno da escola e inocenta a própria escola. Dificilmente esses agentes falam em fracasso da escola.

Da mesma forma, nas entrevistas realizadas com os diretores das escolas que ofertaram os cursos pesquisados, as explicações para a não permanência são encontradas nos problemas dos próprios alunos, isentando a instituição de qualquer ação excludente. O que nos remete a Bourdieu (1998, p.41) na sua definição da escola como “um dos fatores mais eficazes de conservação social”, pois fornece a aparência de que vivemos numa sociedade onde todos têm igualdade de oportunidades, não estudam por que “não querem”, “não se esforçam”, “têm problemas”.

Conforme explica Lahire (2005), o êxito escolar ou o seu contrário podem ser explicados pelas experiências de socialização e suas decorrências nas trajetórias de estudo, as quais podem ser entendidas como mediadores sociais. No pensamento desse autor tais mediadores podem identificar os motivos pelos quais ocorreu o abandono e ainda o que levou o aluno a voltar aos estudos. No caso dos egressos do PROEJA, a experiência de socialização na escola representava o elo com as pessoas da sua idade, amizades e também a fuga dos trabalhos de casa. A não permanência na escola ocorreu pelo fato de considerar que ali não era o seu lugar, uma vez que não conseguia aprender o que era ensinado. O fato de deixar os estudos, mesmo com o insucesso no aprendizado, significou a interrupção da infância e a entrada brusca na vida adulta.

A desistência dos estudos, na maioria dos casos, não ocorre uma única vez. São várias as tentativas de continuar os estudos, assim como são várias as frustrações ao encontrar os mesmos entraves.

### 3.3.3 As razões da procura pelo PROEJA

Os relatos dos egressos entrevistados ao discorrer sobre as razões da procura pelo PROEJA revelaram uma diversidade de fatos, os quais foram associados por eles em dois ou mais, durante os seus relatos. Porém, de uma forma geral, a maioria expressa as expectativas e esperança que depositaram nos cursos

técnicos do PROEJA para conseguir emprego e melhoria de vida. O motivo que foi mais pronunciado em suas falas foi para ter uma profissão/concluir o Ensino Médio. Esse motivo, somado à questão de ser junto com o curso técnico, totalizou 42% das justificativas. Esse fato assinala como ponto alto do interesse no curso o fato de ser integrado (escolarização e formação profissional), uma vez que representou o motivo da busca por quase a metade dos participantes.

A conclusão do Ensino Médio foi bastante representativa como motivo da procura pela formação do PROEJA, com 15%; essa, somada a ter uma profissão/concluir o Ensino Médio e para concluir o Ensino Médio/aprender/mudança de vida representam 56% dos motivos. Para ter uma profissão, unitariamente, representa 20% dos motivos mencionados; porém, somada a ter uma profissão/concluir o Ensino Médio e por ser junto com o técnico, totaliza 63%, ou seja, a busca de uma profissão foi o principal motivo da procura pelo PROEJA, seguida pela conclusão do Ensino Médio, conforme observamos na Tabela 14.

TABELA 14 – RAZÕES DA PROCURA PELO PROEJA.

Razões da procura pelo PROEJA	Números e porcentagens n=85
Ter profissão / Concluir o Ensino Médio	35% (30)
Para ter uma profissão	20% (17)
Concluir o Ensino Médio	15% (13)
Por ser junto com o curso técnico	7% (6)
Melhoria de vida	7% (6)
Para aprender	5% (4)
Foi a oportunidade que surgiu	5% (4)
Para concluir o Ensino Médio / aprender / mudança de vida	6% (5)

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

A busca de um emprego melhor e melhoria das condições de vida configuram os motivos do retorno aos estudos. A procura pelo PROEJA foi para ter uma profissão e conseguir um trabalho mais valorizado e remunerado. O fato de ser integrado com a formação técnica representou um atrativo para muitos alunos.

Segundo Lahire (1997), o percurso escolar é determinado por muitas variáveis que impossibilitam determinar, *a priori*, as situações de sucesso ou fracasso do aluno. Essas variáveis fazem parte de uma rede de relações de interdependência e, portanto, possuem características próprias.

A constatação de que o motivo principal do retorno à escola pelos jovens e adultos pesquisados para cursar o PROEJA, foi para ter uma profissão e concluir o Ensino Médio está coerente com a modalidade e nível ofertado, porém reforça o mito de que pela maior formação se consegue emprego.

Da mesma forma, Tanguy (1999, p.51) em seus estudos afirmou que

o diploma ou a formação, em si, estão longe de ser uma proteção contra o desemprego, uma vez que um aumento geral dos níveis de formação não exclui um aumento geral das taxas de desemprego. Conseguiu-se corrigir, em meados dos anos 90, uma ideia socialmente aceita, ao constatar que o diploma é uma condição necessária, porém não suficiente, para se ter acesso ao emprego e que ele não protege do desemprego senão de modo relativo.

Compreendemos, assim, que a percepção dos sujeitos do contexto vivenciado os leva a crer na formação/qualificação como instrumento de resolução dos problemas do emprego e de melhoria de vida. Essa percepção está na base do dispositivo de inserção social e profissional, cujos conceitos têm início no capital simbólico da própria família, da escola ou religião, na tentativa de reforçar o papel da retidão e bons costumes na luta honesta pela vida.

Porém, esse sistema de coerção revela uma teia estrutural que visa manter as desigualdades num contexto marcado pelas relações de poder. Nesse jogo de forças se encontram os sujeitos trabalhadores, que buscam a integração em meio à contradição de ter a formação e não ter o emprego. Não obstante isso, ouvem o discurso que há emprego, mas não há qualificados em número suficiente.

### 3.4 A SITUAÇÃO APRESENTADA PELOS EGRESSOS QUANTO AO EMPREGO E CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Buscamos, nesta seção, verificar a situação de emprego e de desemprego relatada pelos egressos no momento da entrevista, bem como a relação da função ocupada com o curso realizado. Embora um ano e meio, período da conclusão do curso até a entrevista, seja um espaço curto de tempo para avaliar a mobilidade, consideramos a validade das informações para uma avaliação inicial, cuja continuidade possa ser realizada em trabalhos posteriores.

A dupla contradição no que diz respeito ao emprego e à sua relação com os estudos está no fato de que ele está entre as principais causas da não permanência na escola. Atinge os jovens, cujas condições socioeconômicas se colocam como decisivas e não dão outra opção senão o abandono da escola para lutar pela sobrevivência imediata. Por outro lado, configura-se como o principal motivo do retorno aos estudos, por estar associado à conquista de emprego e melhoria de vida. Essa situação, recorrente entre os jovens das classes menos favorecidas, foi constatada entre os egressos do PROEJA, o que nos leva a pensar que sejam cíclicas em determinadas faixas etárias, caracterizando uma situação na qual a luta travada entre as condições presentes e o desejo de integrar-se leva o “ator” a aderir às regras sociais dominantes e interiorizar o seu papel sem se dar conta dos mecanismos que interferem nas suas expectativas e condutas pessoais (DUBET, 1994).

Não obstante o teor incomum que isso apresenta, o fato é naturalizado pela sociedade em geral, reproduzido pela escola e consentido pelos próprios sujeitos que participam dessa “ciranda”, sem que haja a devida consciência de outras formas possíveis e mais justas de relação. Tais situações podem ser verificadas nos relatos dos egressos ao discorrerem sobre o seu trabalho e como veem a contribuição do curso para a sua mobilidade social e econômica.

#### 3.4.1 O emprego após a formação no PROEJA

Como vimos na seção anterior, o motivo predominante da procura pelo curso foi a busca de uma profissão com interesse em conseguir um emprego melhor ou ascensão no trabalho. Cabe-nos aqui verificar e analisar em que medida a formação realizada contribuiu para que isso se efetivasse.

Com relação à situação de emprego verificada entre os egressos, a maioria (79%) estava empregada e 21% estavam desempregados (GRÁFICO 2). Das 57 mulheres que participaram da pesquisa, 42 estavam trabalhando e 15 estavam desempregadas, enquanto entre os 28 homens, 25 estavam trabalhando e somente 3 estavam desempregados. De acordo com Pochmann (2012), o desemprego tende a se concentrar nos segmentos mais frágeis do mercado de trabalho, que



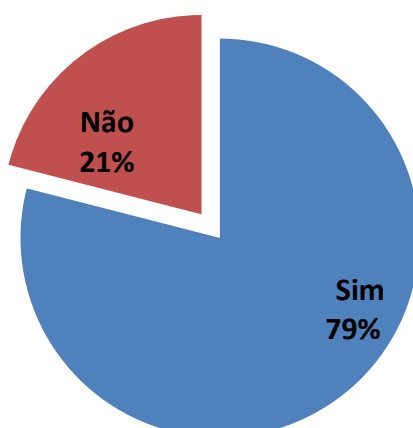
tradicionalmente são os mais jovens, em primeiro lugar, e entre as mulheres em segundo; isto também está relacionado à condição de reprodução da mulher e da possibilidade de engravidar, de modo que esses fatores as levam a ter maior restrição à contratação.

Para Abramo (2003, p.111), na América Latina, entre as décadas de 1960 a 1990, “o número de mulheres economicamente ativas triplicou, aumentando de 18 para 57 milhões”; apesar disso, não se viu, na mesma proporção, uma diminuição das desigualdades profissionais entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito às questões salariais.

Porém, a mulher vem aumentando cada vez a sua participação nas frentes produtivas, principalmente, em áreas que exigem Ensino Médio completo. Os dados da RAIS (2012) no Brasil mostram que “do total de mulheres com novos empregos 59,7% têm Ensino Médio completo e 45,9%, ensino superior completo. Em relação ao Ensino Médio, foram 450 mil mulheres a mais com essa formação inseridas no mercado de trabalho no período e com ensino superior completo, foram 346,7 mil”. Portanto, fica claro o empenho das mulheres em obter o seu espaço, conforme também verificamos entre as alunas egressas.

Porém, a visão masculina de mundo é elemento facilitador para a entrada de homens nas diversas áreas profissionais, configurando uma situação de vantagem para os mesmos e desvantagem para as mulheres, conforme o relato de uma aluna egressa do curso técnico em Construção Civil: “existe muito preconceito contra mulher nessa área, sempre a vaga que surge é para o homem, mas eu continuo insistindo”. Em determinadas áreas, como a citada pela aluna, as dificuldades são maiores, uma vez que são consideradas áreas estritamente masculinas. Nesse caso, a questão do gênero prevalece sobre a formação realizada.

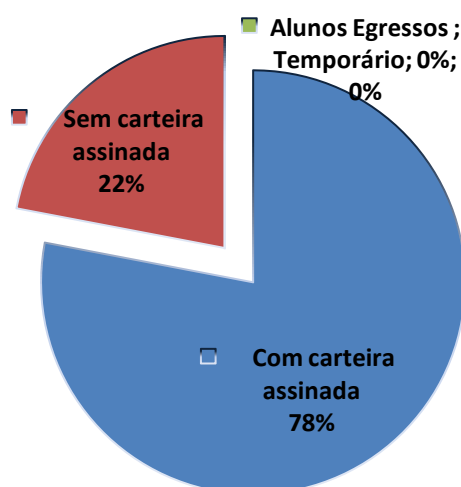
GRÁFICO 2 – SITUAÇÃO DE EMPREGO DOS EGRESSOS ENTREVISTADOS.



FONTE: DADOS COLETADOS NA PESQUISA.

Observamos que dos egressos que estavam empregados, 78% apresentavam carteira assinada e 22% estavam trabalhando sem carteira assinada (GRÁFICO 3). Também aqui observamos uma situação mais favorável para o gênero masculino, os quais representam 13% dentre o percentual sem carteira assinada, e as mulheres 28%, sem o devido contrato de trabalho em carteira. Dentre os entrevistados que não tinham carteira assinada, a maioria estava trabalhando como autônomo nas mais variadas formas, como: fazendo doces para festas, trabalhando como doméstica em residência, vendedor, costureira, fazendo tatuagens, etc.

GRÁFICO 3 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS EGRESSOS ENTREVISTADOS



FONTE: DADOS COLETADOS NA PESQUISA.

De acordo com Pochmann (2012, p.19), “esse fato está relacionado ao crescimento dos postos de trabalho assalariados com carteira assinada, sendo que, de cada dez postos de trabalho abertos, nove são assalariados e oito são com carteira assinada”.

#### 3.4.2 A ocupação informada pelos egressos do PROEJA

A ocupação mencionada pelos egressos nos seus relatos foi bastante diversa. Para termos uma visão geral das atividades de trabalho desenvolvidas foi necessário fazer alguns agrupamentos. Chamou-nos a atenção o fato de dez egressos estarem atuando na área da formação realizada, o que significa um percentual de 12% do total de entrevistados. Desse total, 1 era técnico em Informática, outro era técnico em Construção Civil e os demais (8) eram técnicos em Enfermagem. Isso demonstra o potencial de inserção da função de técnico no setor saúde sobre os outros setores. Alguns egressos de Eletromecânica nos informaram que não estavam atuando na função técnica, uma vez que não havia essa função no organograma da indústria, porém, estavam atuando na área de formação em manutenção e na função de operadores. Do curso técnico em Nutrição, 2 egressas disseram atuar como merendeira e atendente de lactário, portanto na sua área de formação, mas não na função de técnico, embora realizem trabalho de tal porte, conforme a Tabela 15.

TABELA 15 - OCUPAÇÃO INFORMADA PELOS EGRESSOS DO PROEJA.

Ocupação	Nº	%
Agente de saúde	4	4,8
Encarregado de expedição / operador	8	9,4
Manutenção de computadores / Programador	3	3,6
Manutenção industrial /metalúrgico	5	5,9
Mestre de obras / pedreiro / eletricista	6	7
Representante comercial / vendedor / ourives	5	5,9
Secretária / auxiliar de escritório	5	5,9
Serviços gerais / zelador / doméstica merendeira / dona de casa	14	16,7
Técnico em Enfermagem	8	9,4
Técnico em Construção Civil	1	1
Técnico em Informática	1	1
Autônomo	6	7
Não respondeu	19	22,4
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

Observamos que a grande maioria das funções ocupadas pelos egressos era do setor de serviços, o que corrobora os estudos realizados por Pochmann, nos quais afirma que o setor de serviços é o responsável por cerca de 70% das ocupações geradas, devido à terceirização da economia. Segundo esse autor,

trata-se de uma nova configuração do mercado de trabalho que implica inclusive no surgimento de outra classe trabalhadora, submetida a graus de exploração mais sofisticados do que aqueles que vigoravam quando a indústria era o centro da geração dos postos de trabalho” (POCHMANN, 2012, p. 23).

Dessa forma, o aumento das frentes de trabalho formalizadas veio acompanhado pela ampliação das formas de exploração dos trabalhadores, principalmente na base da pirâmide de trabalho, onde se encontram os menores salários, em torno do mínimo, e as piores situações de desigualdade social.

### 3.4.3 A renda mensal dos egressos do PROEJA

A remuneração mensal predominante entre os egressos entrevistados ficou entre um e dois salários mínimos (68%) (Tabela 16), o que condiz com o quadro geral de remunerações decorrentes do aumento de emprego na base da pirâmide social.

A análise dos dados mais recentes mostra que a melhora dos indicadores na distribuição da renda do trabalho e de seu aumento na participação da riqueza gerada concentra-se, fundamentalmente, na base da pirâmide social, o que revela também os seus limites. O economista aponta que no Brasil as ocupações formais cresceram fortemente durante a primeira década de 2000, **especialmente nos setores que têm uma remuneração muito próxima ao salário mínimo: 94% das vagas criadas entre 2004 e 2010 foram de até 1,5 salário mínimo**. Juntamente com as políticas de apoio às rendas na base da pirâmide social brasileira, como elevação do valor real do salário mínimo e massificação da transferência de renda, houve o fortalecimento das classes populares assentadas no trabalho (grifo nosso) (POCHMANN, 2012, p.10).

Segundo esse autor, o aumento de emprego, embora com salários em torno do mínimo, significou uma ascensão da classe trabalhadora e a redução da pobreza absoluta. Considerando que “o trabalhador não poupa, e sim, gasta tudo o que ganha”, estaria havendo um retorno desse movimento para o abastecimento do próprio mercado (POCHMANN, 2012 p.10).

Em termos de inserção socioeconômica, concordamos com a afirmação de José Dari Krein, professor do Instituto de Economia da Unicamp e autor do texto de orelha de Pochmann (2012), que diz: “apesar dos avanços recentes, a dinâmica das ocupações e do rendimento requer algo mais do que a inserção das pessoas como consumidoras”. Para esse autor, a ascensão que se verifica é falseada e frágil com relação à mobilidade social, embora não se possa negar que trouxe a possibilidade e o acesso, antes impossível para muitos trabalhadores, a determinados bens e serviços.

TABELA 16 - RENDA MENSAL INFORMADA PELOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA

Renda mensal	Números e porcentagens n=68
Até 1 SM	3% (2)
Acima de 1 SM até 2 SM	68% (46)
Acima de 2 SM até 3 SM	20% (14)
Acima de 3 SM até 4 SM	6% (4)
Acima de 4 SM	3% (2)

FONTE: Dados coletados na pesquisa. SM = Salário mínimo

Nos dados levantados entre os egressos, encontramos também o percentual de 3% do total de entrevistados com renda mensal de mais de quatro salários mínimos; na mesma proporção, encontramos aqueles com renda mensal inferior ao mínimo (TABELA 16). Os egressos que informaram receber mais de quatro salários mínimos são: 3 do curso de Eletromecânica, os quais estavam trabalhando na área específica do curso realizado, 1 do curso técnico em Secretariado, o qual trabalha como vendedor e outro do curso técnico em Informática, que trabalha como autônomo.

A remuneração mais elevada na área de Eletromecânica, ou na área de indústria de uma forma geral, pode ser explicada pelo alto nível de especialização exigido para a atuação, o que confere maior reconhecimento dessa área. Por outro lado, a renda mensal inferior a um salário mínimo foi informada por um egresso do curso de Agente Comunitário de Saúde, que trabalha na limpeza de um escritório, que justificou o fato do valor recebido por cumprir metade da jornada.

Ao relacionar o salário mensal recebido com o gênero, observamos que a maioria dos egressos que disseram receber um e dois salários mínimos (56%) eram mulheres, enquanto que os homens (35%) foram a minoria nessa faixa salarial. Para o valor entre dois e três salários mínimos houve uma inversão: as mulheres (7%) foram a minoria e os homens (25%) a maioria.

Assim, os dados mostraram que entre os egressos pesquisados, as mulheres estavam recebendo salários menores que os homens, apesar do mesmo nível de estudo e formação técnica.

Uma relação importante sobre o histórico do salário das mulheres foi realizada pela pesquisa mensal de emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

2013, a qual mostra que em 2003 as mulheres ganhavam em média 70,8% do salário dos homens; em 2012, o percentual subiu para 72,7%. Esses dados, assim como os dados da nossa pesquisa, tornam evidente que ainda existe uma diferença considerável entre os salários pagos às mulheres e aos homens, sendo maior para os homens, não obstante o aumento da participação e qualificação feminina.

Cruzamos a renda mensal com a faixa etária e verificamos que a maioria dos participantes com renda mensal entre um e dois salários mínimos (predominante) estavam na faixa etária entre 31 a 40 anos. Já a renda mensal de mais de 3 salários foi informada por 6 participantes, que estavam com mais de 40 anos. Esses dados corroboram os estudos de Pochmann (2012) sobre a relação direta entre a menor idade e os salários mais baixos, situação essa que penaliza os mais jovens tanto na conquista do emprego quanto em relação aos salários.

#### 3.4.4 A contribuição da formação realizada no PROEJA para o emprego

A maioria dos egressos empregados estava atuando no emprego há menos de um ano e entre um e dois anos, totalizando um percentual de 46% que estava há menos de dois anos no trabalho. Considerando também os que estavam entre dois e três anos, temos um percentual de 55% de ocupações de emprego obtidas durante ou após a realização da formação no PROEJA, possivelmente com a sua contribuição. Porém, um percentual significativo (37%) já estava trabalhando no mesmo emprego antes de ter iniciado a formação e continuaram após o término, além dos 7% que estavam atuando entre três a quatro anos no emprego, o que pouco provavelmente teria sido conquistado pela formação realizada, uma vez que estava ainda no início (TABELA 17).

Com efeito, é evidente a influência da formação e dos diplomas no acesso ao emprego, embora saibamos que a formação e o diploma não asseguram o emprego a ninguém, uma vez que antes de tudo terá que haver o emprego. Porém, os ganhos obtidos a partir da formação, para além do diploma, “compreendem o conhecimento e a qualificação para determinadas funções e a experiência de socialização na heterogeneidade dos coletivos” (DUBET, 2003, p 119).

De acordo com esse autor, é por meio da experiência de socialização que se constituem os sentidos atribuídos às práticas. Desse modo, a partir da formação realizada poderia haver uma contribuição à permanência no emprego ou à conquista de novo emprego mais relacionado à área de formação.

TABELA 17 - TEMPO DE TRABALHO INFORMADO PELOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA.

<b>Tempo no trabalho</b>	<b>Números e porcentagens n=68</b>
Menos de 1 ano	22% (15)
Entre 1 e 2 anos	24% (16)
Entre 2 e 3 anos	9% (7)
Entre 3 e 4 anos	7% (5)
Mais de 4 anos	38% (25)

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

Ao discorrerem sobre a contribuição do curso para a aquisição de emprego, 53% dos participantes afirmaram que o curso contribuiu para obter o emprego; desses, 43% afirmaram também que o curso realizado tem relação com o seu trabalho atual.

Chama atenção, nesta questão, o fato de 46% dos entrevistados manifestarem que não tiveram ajuda do curso para obter emprego, por estarem atuando em funções totalmente diferentes da formação realizada, ou ainda, por já estarem nesse trabalho antes de iniciar o curso. Por outro lado, esse dado é coerente com o que foi apresentado para o tempo de trabalho, pois 45% já estavam naquele emprego antes do início do curso. Isso nos levou a perceber que os egressos fazem uma relação direta entre o fato de estar atuando na área específica e considerar que houve contribuição do curso, conforme mostra a proximidade dos percentuais na Tabela 18.

TABELA 18 - CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DO PROEJA PARA ADQUIRIR EMPREGO.

<b>Contribuiu para conseguir o emprego</b>	<b>Números e porcentagens n=68</b>
Sim, tem relação com o emprego atual	43% (29)
Sim, não tem relação mas, o curso ajudou	11% (8)
Não, não tem relação com o curso e não me ajudou	24% (16)
Não, já estava trabalhando antes do curso	22% (15)

FONTE: Dados coletados na pesquisa.



Em alguns relatos podemos perceber a manifestação favorável ao curso: “não consegui nada ainda nessa área, mas foi bom. Apesar de tudo o Ensino Médio se adaptou ao técnico” (egresso - Informática). A referência favorável nesse caso parece ser direcionada ao currículo integrado, que compreende as duas formações e proporcionou aquilo que buscava; o “apesar”, provavelmente seja por conta da não atuação na área específica.

“Conseguí aprender algumas coisas e cheguei a fazer o projeto da minha casa. O problema é não conseguir emprego na área” (egresso - Construção Civil). Nesse relato, ao mesmo tempo em que é afirmado positivamente o conhecimento adquirido é também mencionado como um problema o fato de não conseguir a inserção na área do curso.

“Aprendi bastante, mas não o suficiente para trabalhar como técnica em meio ambiente” (egresso - Meio Ambiente). Essa afirmação, embora favorável ao curso, deixa dúvidas quanto ao aprendizado adquirido, se não foi suficiente porque não levou ao emprego ou se não foi suficiente porque não preparou para atuar na área. De qualquer forma, admite ter havido aprendizado independente da sua inserção.

#### 3.4.5 Os egressos desempregados

Os dados do relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulgados na folha de São Paulo, em 01/05/12, sobre a situação do emprego, mostram que está havendo uma crise mundial de desemprego, com drástica redução dos postos de trabalho. Houve diminuição de 50 milhões de empregos em relação ao que havia em 2007, antes de iniciar a crise global. Ricardo Antunes faz uma análise interessante sobre o que seria essa crise global do emprego, sinalizando para as novas formas “flexíveis” de trabalho que estão sendo estruturadas em lugar da atividade regulamentada.

Estamos presenciando, no meio do furacão da crise global do sistema capitalista — que vem atingindo o coração do sistema capitalista, ou seja, o conjunto dos países centrais do Norte do mundo —, a erosão do trabalho contratado e regulamentado, herdeiro das eras taylorista e fordista, que foi dominante no século XX e que está sendo substituído pelas diversas formas de ‘empreendedorismo’, ‘cooperativismo’, ‘trabalho voluntário’, ‘trabalho

atípico', formas que mascaram frequentemente a autoexploração do trabalho. E presenciando também a explosão do desemprego estrutural em escala global, que atinge a totalidade dos trabalhadores, sejam homens ou mulheres, estáveis ou precarizados, formais ou informais, nativos ou imigrantes, sendo que estes últimos são os primeiros a ser penalizados. (ANTUNES, 2010, p. 633).

Segundo o autor, a crise do desemprego está relacionada à própria crise do capitalismo e tem como consequência a diminuição dos postos de trabalho formais, e o aumento dos trabalhos informais e precarizados com maior potencial de exploração dos trabalhadores. O número de trabalhadores excluídos do acesso ao trabalho tem trazido consequências desastrosas para uma grande parte da humanidade e, por vezes, culpam-se os indivíduos isoladamente pela sua condição de desempregados.

Dados do DIEESE (2012) mostram que 45% da população brasileira, considerada desempregada têm entre 15 e 24 anos, ou seja, de cada 2 pessoas desempregadas, uma possui menos de 24 de idade. O desemprego nesta faixa etária está relacionado, entre outras coisas, ao fato de ser a primeira experiência profissional, porém, o discurso recorrente é a falta de qualificação desses trabalhadores, justificando o desemprego a partir dos próprios desempregados, ou seja, pela falta de preparo para exercer as atividades que o mercado de trabalho oferece. Isso leva a falsa crença que se trabalhadores, no caso os jovens, tivessem qualificação, estariam empregados, o que não ocorre. Portanto, trata-se de um discurso fundado na lógica capitalista para justificar o desemprego.

Um exemplo claro disso é apresentado por Spósito (2005, p. 104) "(...) o desemprego afeta a todos, mas na amostra investigada atingiu em maior grau os que estavam tendo acesso ao Ensino Médio ou já haviam concluído essa etapa da escolaridade". É, por isso, injusto responsabilizar os jovens pelas dificuldades que encontram em inserir-se no mercado de trabalho, considerando prioritariamente a sua formação escolar.

Da mesma forma, Pochmann (2012) reconhece que o discurso da falta de qualificação não justifica o desemprego e faz uma relação interessante entre o desemprego e o problema educacional no Brasil. Destaca que somente 35% dos jovens entre 15 a 17 anos de idade estão matriculados no Ensino Médio, sendo um dos motivos, a falta de condições financeiras para se manter na escola. Na análise desse autor, muitos jovens, principalmente os mais pobres, dependem do trabalho

para manter-se nos estudos. Nessa lógica, pode ser evidenciada uma circularidade contraditória entre escola e emprego, uma vez que estar empregado pode significar as condições de permanência nos estudos, conforme destacou o autor. Por outro lado, muitos jovens deixam os estudos por não conseguirem conciliá-lo com o trabalho.

A situação de desemprego no Brasil mostra um panorama favorável de diminuição dos índices de desemprego que passou de 12,2%, em 2007, para 8,4%, em 2010, e 7,1% em 2011 (DIEESE/SEADE, 2012). Em junho de 2012 caiu para 6,2% e em agosto de 2013 caiu para 5,3%, conforme divulgou a pesquisa nacional e empregos do IBGE (2013). Isso coloca em evidência que em relação à questão do desemprego, o Brasil apresenta índices mais baixos do que os apresentados por muitos países ricos e altamente desenvolvidos. Contudo, não podemos dizer que o país está numa situação de pleno emprego, uma vez que existem grandes diversidades regionais nas quais as taxas de desemprego são também bastante diversificadas e oscilantes.

O mesmo quadro otimista é observado no Estado do Paraná, onde a pesquisa mensal de empregos do IPARDES mostra que a taxa de desocupação na região metropolitana de Curitiba, no mês de julho de 2012, manteve-se estável ao ser estimada em 3,8% da população economicamente ativa (IPEA), em comparação com o mês de junho, quando a taxa foi de 4,1%.

Ao ouvir os egressos que estavam desempregados, os quais representaram 21% do total que participou da pesquisa, percebemos que elegem variados motivos para justificar o desemprego. O mais mencionado, num percentual de 41%, ou seja, quase a metade, foi o motivo de não ter oferta de emprego suficiente (TABELA 19). O motivo de não estar preparado para o mercado de trabalho ou de estar se preparando, foi mencionado por um número menor de participantes (12%). Nesse caso, foi possível perceber o descontentamento em relação ao curso e a justificativa do desemprego pela deficiência da formação realizada. O motivo do desemprego relacionado aos filhos pequenos partiu de mulheres que precisavam cuidar deles, nesse caso era opcional diante das circunstâncias familiares.

Enquanto a alegação de não se sentir preparado para atuar na sua profissão, revela um sentido de impotência entre a formação realizada e a requerida pelo sistema produtivo, possivelmente, fundada na falta de adequação entre formação e emprego, conforme percebido pelos egressos.

TABELA 19 - MOTIVO DO DESEMPREGO ENTRE OS ALUNOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO PROEJA.

<b>Motivo do desemprego</b>	<b>Números e porcentagens n=17</b>
Não tem oferta de emprego suficiente	41% (7)
Estou preparado mas não há emprego	23% (4)
Estou me preparando para o mercado de trabalho	12% (2)
Filhos pequenos	12% (2)
Não estou preparado para o mercado de trabalho	12% (2)

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

A justificativa predominante do desemprego entre os egressos foi o fato de não haver emprego. Segundo relataram, não estavam buscando emprego somente na área de formação, mas mesmo assim não havia oferta. Isso nos reporta a uma tendência mundial, na qual o trabalho institucionalizado está cada vez mais escasso (ANTUNES, 2010). O desemprego é um fenômeno que está intimamente relacionado à organização da economia e interfere na vida de milhões de trabalhadores. Por sua vez, a oferta de postos de trabalho é influenciada por vários fatores, dentre os quais se destacam: a inserção de novas tecnologias produtivas, a disputa de mercados e a diminuição de custos, de acordo com as oscilações desses fatores intrínsecos à produção da economia.

Comparando-se o número de egressos desempregados com a formação realizada no PROEJA (TABELA 20), podemos inferir que a maior proporção de desempregados ocorreu entre os egressos do curso técnico em Agente Comunitário de Saúde e a menor entre os egressos do curso técnico em Administração. O curso técnico em Agente Comunitário de Saúde, conforme foi relatado pelos egressos e já discutido anteriormente, embora esteja inserido no cadastro Nacional dos Cursos Técnicos, não apresenta a regulamentação em órgãos de classe para a definição da atuação profissional, podendo ser ocupada por outros profissionais sem a formação. Outra possível razão para o maior desemprego nessa área é a oferta do curso ter ocorrido em um município pequeno e com menores oportunidades de trabalho. Nesses municípios, o campo relacionado à atuação dos profissionais da área da saúde (dessa formação) fica vinculado à Prefeitura Municipal, a qual apresenta um quadro restrito.

Por outro lado, a menor proporção de desempregados ocorreu em Administração, o que reforça a ideia de um curso “versátil” no qual os profissionais

podem atuar em vários ramos empresariais e funções. Outra interpretação possível para o menor desemprego nessa área é a grande expansão do setor de serviços no qual esses profissionais encontram variadas oportunidades de trabalho.

TABELA 20 – RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO REALIZADA NO PROEJA, NÚMERO DE EGRESSOS ENTREVISTADOS E NÚMERO DE DESEMPREGADOS.

<b>Formação realizada</b>	<b>Nº Entrevistados</b>	<b>Nº Desempregados</b>
Agente Comunitário de Saúde	8	4
Segurança do Trabalho	13	4
Meio Ambiente	9	3
Nutrição	8	2
Eletromecânica	10	1
Informática	6	1
Construção Civil	3	1
Administração	10	1

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

Porém, a conclusão do curso técnico coloca o trabalhador numa categoria de profissionais com determinado nível de especialização e, por sua vez, com faixa salarial diferenciada, o que leva muitas empresas e instituições a não abrirem contratos nessa função. Tais fatos nos permitem entender isso como a razão provável do pequeno número de egressos que conseguiram inserção na área específica da formação técnica realizada.

#### 3.4.6. A continuidade dos estudos

A continuidade dos estudos remete, naturalmente, aos conceitos de capital cultural e social sistematizados por Bourdieu (1998). Para esse autor, tal conceito envolve diretamente a educação, embora tenha uma abrangência bem maior, visto que consiste em um princípio de diferenciação, quase tão poderoso como o do capital econômico. Isso porque o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, ou seja, separando os alunos dotados de distintos potenciais de capital cultural, inclusive aqueles que apresentam capital

cultural herdado, deixando em evidência aqueles que chegam à escola desprovidos da cultura.

Esse autor apresenta dados mostrando que na França “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola, e quarenta vezes mais que um filho de operário. Um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior” (BOURDIEU, 1998, p. 48). Na estatística mostrada pelo autor, apesar das diferenças entre os dois países (Brasil e França), ficam evidentes as similaridades com relação às dificuldades apresentadas pelos trabalhadores e filhos de trabalhadores para entrar na universidade. Além da ausência de capital cultural herdado, existe também a ausência de capital financeiro, que impossibilita a entrada diante das altas mensalidades nas universidades privadas.

Com relação à continuidade dos estudos, verificamos que 66% dos egressos pesquisados não tiveram oportunidade para dar continuidade a sua formação, após a conclusão do curso técnico do PROEJA, principalmente por motivos financeiros, conforme expressaram. Dentre os 11% que continuaram os estudos em nível superior, 5% estavam em cursos na mesma área da formação técnica e 6% em área diferente. Outros 21% informaram estar fazendo mais um curso técnico, em outra área e quase sempre na mesma escola. Outros 2% não manifestaram interesse em continuar os estudos, certamente por já estarem numa situação estabilizada de vida na qual o curso técnico é suficiente. (TABELA 21).

TABELA 21 - CONTINUIDADE DOS ESTUDOS PELOS EGRESSOS DO PROEJA.

<b>Continuidade dos estudos</b>	<b>Números e porcentagem n=85</b>
Sim, curso superior na mesma área do curso técnico	5% (4)
Sim, curso superior diferente da área técnica	6% (5)
Não, apenas meu curso técnico me proporciona	2% (2)
Não. Não tive oportunidade	66% (56)
Outro curso técnico	21% (18)

FONTE: Dados coletados na pesquisa.

Ao discorrerem sobre a possibilidade de continuar os estudos em nível superior, alguns egressos mencionaram não se sentirem preparados para os vestibulares da universidade pública, que é gratuita, uma vez que o processo de seleção é bastante disputado. Os vestibulares das universidades públicas,

historicamente, contemplam uma visão conteudista e seletiva, que não favorece a entrada dos jovens e adultos que estudam na perspectiva da EJA.

Dessa forma, são obrigados a buscar as universidades e faculdades particulares, com mensalidades altas, porém com maiores possibilidades de entrada. Conforme afirma Dubet (2003, p.3), “a discussão normalmente é sobre os efeitos e não sobre o cerne da questão, que são as relações de produção definidas pela produção de riquezas e as relações de reprodução nas quais a escola distribui escalonamentos e oportunidades”.

Ao relacionar o fato com a sua origem, o autor remete a questão para um plano maior onde está assentada a base do modelo social e econômico, a qual institui e direciona as ações tanto da produção quanto da educação. Sob essa dupla retórica estão também os mecanismos internos de exclusão na escola que contribuem para a exclusão fora dela.

Com relação aos egressos que continuaram estudando, observamos que 5 alunos eram do curso técnico em Eletromecânica, dos quais 4 estavam fazendo curso superior na área de Gestão de Processos Industriais e Tecnólogo em Mecânica e 1 o curso técnico em Eletrônica. Dos egressos de Enfermagem, 2 estavam fazendo o curso técnico em Segurança do Trabalho e o outro, Instrumentação Cirúrgica. Do curso de Nutrição, 2 estavam fazendo curso superior em Fisioterapia e Processos Industriais e outra continuou os estudos em curso técnico em Enfermagem. D curso de Agente Comunitário de Saúde, 2 egressas também estavam fazendo curso técnico em Enfermagem e 1 de Administração cursava o ensino superior na mesma área técnica.

Verificamos que o maior impeditivo para a continuidade dos estudos, em nível superior, segundo relataram os egressos, foi o fator econômico aliado à inadequação da formação no que diz respeito ao vestibular, o que não significa que seja uma formação minimizada, uma vez que não é esse o foco do PROEJA. Nesse caso, a instituição escolar, geradora do capital cultural institui fronteiras sociais análogas que separam os agentes em “nobreza” dos “simples plebeus” (BOURDIEU, 1993). Assim, segundo esse autor o sistema escolar resulta de atos de ordenação que, por um lado, instituem uma relação de ordem, em que os eleitos são marcados por sua trajetória de vida e sua pertinência escolar – e uma relação de hierarquia – onde esses mesmos eleitos transmutam-se em nobreza de escola ou nobreza de Estado.

Dessa forma, evidencia-se um paradoxo: ao mesmo tempo em que há inclusão desses sujeitos em nível médio e técnico pela oferta do PROEJA, suas possibilidades de continuar os estudos em nível superior são limitadas, como podemos perceber entre os egressos do PROEJA.

Ao observarmos a trajetória anterior ao curso do PROEJA, fica clara a perversidade que sofreram num sistema educacional pelo fato de esse sistema não considerar as desigualdades sociais, as quais interferem nas condições de aprendizagens e possibilidades de participação nos estudos. No entanto, percebemos que essa situação não teve alteração na formação do PROEJA, contrariamente aos seus objetivos de criação que visam à participação democrática e emancipadora.

### 3.5 MOBILIDADE A PARTIR DO PROEJA: COMO OS EGRESSOS AVALIAM A FORMAÇÃO REALIZADA?

Antes de analisar a categoria mobilidade para os egressos dos cursos do PROEJA, sentimos a necessidade de uma maior compreensão da sua extensão e aplicabilidade. Tal termo é utilizado como um importante indicador social pelos órgãos de pesquisa brasileiros (IBGE, PNAD, IPEA, etc.), nos quais a referência de mobilidade “implica uma variedade de circunstâncias como por exemplo: a mudança do lugar, posição e estatuto socioeconômico ocupado”.

Para Pochmamm (2010, p. 639), o entendimento de mobilidade está relacionado “a alteração de posições de distintos segmentos populacionais no interior da estrutura social”.

A definição atribuída por Shumpeter *apud* Grácio (1997, p. 6) expressa que “a mobilidade social está relacionada à estruturação de classes, implica simultaneamente na criação (e na destruição) de posições e na circulação entre as posições, de modo a implicar também na interação entre essa criação e essa circulação”. De forma semelhante Giddens *apud* Grácio (1997, p.107) postula que “a ausência ou fraqueza da mobilidade social reforça a identidade da experiência social de geração para geração, o que ao lado da proximidade da condição econômica dos membros das classes sociais, contribui para a estruturação de classes”, o que se



daria pela manutenção das relações, uma vez que haveria pouca mobilidade (deslocamento).

Ao analisar essa categoria, Grácio (1997, p.9) relata que “nos estudos de Bourdieu, embora utilize o conceito de trajetória ao invés de mobilidade, pode-se perceber em suas obras que os fluxos de mobilidade são claramente constitutivos das classes sociais”, o que o aproxima de Shumpeter, uma vez que ambos relacionam a mobilidade à estruturação das classes sociais.

A análise de Bourdieu (1979) mostra como as formas de transformação da estrutura social exercem pressões sobre os indivíduos que, em resposta, deslocam-se no espaço social alterando as suas trajetórias. Segundo esse autor,

a estrutura social permite, dois tipos de deslocamentos: os verticais, ascendentes ou descendentes, que têm lugar no mesmo setor vertical do espaço, no mesmo campo. Como por exemplo: o professor primário que se torna professor do secundário, ou o pequeno patrão que se torna grande patrão. Já os deslocamentos transversais são menos frequentes e implicam a passagem de um campo para outro, podem dar-se no mesmo plano horizontal (o professor primário ou o seu filho abre um pequeno comércio), ou em planos diferentes (o professor primário ou o seu filho torna-se industrial). Este segundo tipo de deslocamento, na medida em que implica a passagem de um para o outro campo, corresponde à reconversão de uma espécie de capital em outro, como da pequena propriedade rural ao capital industrial (BOURDIEU, 1979, p. 145).

A partir da análise dos diferentes autores, compreendemos que a mobilidade ou deslocamento é ocasionada pelas alterações estruturais, as quais exercem pressões sobre os indivíduos que em respostas estratégicas se deslocam para posições: melhores (ascendentes), piores (descendentes) ou similares (no mesmo plano). Com isso, ocorrem as alterações da configuração das classes sociais. Como as pressões exercidas pelo sistema estrutural são constantes, as mobilidades também se tornam constantes.

Embora a mobilidade possa ocorrer tanto no sentido ascendente quanto no descendente, quando nos referimos à mobilidade na pesquisa realizada com os egressos do PROEJA, consideramos a ocorrência de deslocamento no sentido ascendente, uma vez que os dados obtidos não demonstraram a ocorrência em sentido contrário.

Dessa forma, a busca do curso do PROEJA pode ser entendida como uma estratégia, diante das pressões sofridas pelos trabalhadores jovens e adultos, em direção a uma esperada mobilidade. Portanto, empenhamo-nos aqui em identificar a

mobilidade que possa ter ocorrido na trajetória posterior à conclusão dos cursos do PROEJA pelos egressos.

### 3.5.1 A mobilidade dos egressos em relação ao emprego e estudos

Na seção anterior, ao discutir a situação de emprego dos egressos no momento das entrevistas, constatamos que a maioria estava empregada e com carteira assinada. O fato de o emprego ter sido conquistado logo após a conclusão do curso, ou ao final dele, pode indicar que houve mudança de posições seja de desempregado para empregado ou de uma ocupação para outra, no sentido de buscar uma melhoria de posição, conforme relata Mariana: “antes do curso eu trabalhava no hospital, mas como faxineira, sempre sonhei em fazer Enfermagem, como o meu estudo não alcançava pra eu ser enfermeira eu fui levando...”

A partir das alterações na estrutura social de Mariana – o trabalho na limpeza do hospital, em contato com os técnicos em teria despertado a admiração pela profissão e o desejo em ocupar essa função. Isso, aliado à vontade e necessidade de melhoria de vida, representou uma pressão para que houvesse a mudança. A procura pelo curso e a busca do novo emprego como técnica em Enfermagem seriam as respostas estratégicas a essa pressão. Isso alterou a sua trajetória e a levou a uma mobilidade vertical, dentro do mesmo campo social, variando a função exercida e o capital social e simbólico representado em outras formas de relação a partir da nova posição ocupada.

O fato de somente 12% dos egressos pesquisados estarem trabalhando na função de técnico, e essa representar a mobilidade buscada pela totalidade, nos levou a observar que essa função não está totalmente consolidada na estrutura produtiva, uma vez que foi mínima a absorção dos técnicos para atuar especificamente na função.

A posição da função do técnico em nível médio, situada entre o nível superior e a qualificação ou mesmo a ausência de qualificação, confere certa flexibilidade em torno do profissional, que poderá ocupar essa função, o que acaba ficando de acordo com a opção da empresa, principalmente em profissões técnicas que não possuem conselhos ou órgãos de acompanhamento da profissão.

Ao ouvirmos os egressos do curso de Eletromecânica, por exemplo, todos estavam trabalhando na área de formação, principalmente na função de operador, em níveis 1, 2 e 3, mas não na função de técnico. Segundo os egressos, não existe a função específica de técnico em Eletromecânica no organograma da empresa. Entretanto, ao entrar em contato, por telefone, com uma indústria do ramo para saber como se dava o processo de seleção e contratação, fomos informados que para contratar um profissional como operador, é priorizada a formação técnica. Isso demonstra uma valorização relativa do curso técnico, visto que a atuação não será na função da formação, além de reforçar a flexibilidade do contrato. Nesse caso, a função pode ser suprida por outro profissional, tanto com formação em nível superior, quanto sem formação em nível médio e qualificação.

Tal flexibilidade em suprir a função, coloca a empresa numa situação favorável para a contratação, mas por outro lado, dificulta a situação dos técnicos para ocupar a função de acordo com a sua formação, uma vez que aumenta ainda mais a competitividade.

Fatos mais preocupantes foram observados entre os egressos dos demais cursos, como os de Meio Ambiente, por exemplo, onde nenhum estava atuando na função técnica e nem na área. Os que estavam empregados exerciam funções totalmente distanciadas da formação realizada. Embora a necessidade desse profissional seja premente, principalmente nas empresas poluidoras, não há ainda uma legislação que assegure a contratação do técnico em Meio Ambiente.

Já em cursos como Administração, Informática e Secretariado, a reclamação dos egressos é por serem contratados profissionais sem o curso técnico para exercer a função, com salários mais baixos. Além disso, em caso de empresas de maior porte, a opção é pelo profissional da área, em nível superior. Em Nutrição, foi unânime a fala dos egressos sobre o não reconhecimento da função técnica. A oferta de emprego pelas empresas destina-se ao nutricionista em nível superior ou auxiliar de cozinha (ajudante de cozinheiro), função essa, normalmente oferecida aos técnicos ao buscarem emprego.

Da mesma forma, os egressos de Agente Comunitário de Saúde afirmaram que os concursos para a área não exigem a função técnica, pode ser ocupada por qualquer profissional, mesmo sem qualificação e com salários menores que os de técnico. Uma exceção foi observada no curso de Enfermagem, no qual a maioria estava atuando na função técnica, uma vez que nessa área existe uma legislação

que regulamenta a atuação do profissional nos hospitais e o distingue do profissional em nível superior e do auxiliar. Em Segurança do Trabalho também houve uma situação diferenciada em relação a não conseguir emprego na área: existe a função técnica nas empresas, mas a exigência de experiência torna-se uma barreira para quem acabou de concluir o curso técnico.

Por outro lado, verificamos que a grande maioria está empregada, em funções relacionadas ou não com a formação realizada. Na análise de mais da metade dos egressos, o curso ajudou a conseguir emprego. Então, estabelecemos uma relação direta entre a formação realizada e o tempo de atuação no emprego, e verificamos que mais da metade dos participantes da pesquisa estava no emprego há menos de três anos, assinalando que o emprego foi adquirido durante a realização do curso ou após a sua conclusão, conforme relata um egresso de Secretariado: “não tem nada a ver com o curso realizado, mas ajudou”.

Essa afirmação tantas vezes repetida pelos egressos nos levou a Dubet. Duru-Bellat e Veretout (2010, p.22). Nesse trabalho, o autor discute a determinância da formação e dos diplomas na mobilidade social, além de sua relação com as desigualdades sociais e escolares. Em uma das suas conclusões afirma que “quanto mais determinante for o papel dos diplomas, mais marcadas serão as desigualdades escolares e mais rígida será a reprodução das desigualdades sociais”. Haveria, segundo ele, um papel preponderante dos diplomas nas posições sociais a serem ocupadas pelos sujeitos, muito mais pela representatividade do seu valor simbólico do que pelo próprio conhecimento incorporado.

Ao analisar o quadro apresentado, poderíamos num primeiro momento, concordar com a maioria dos alunos egressos sobre a mobilidade conferida pelo PROEJA, principalmente pelo fato de o emprego ter sido conquistado durante ou após o curso. Porém, ao observar as ocupações dos egressos nesses empregos, as quais não requerem nenhuma formação, percebemos que estão acompanhando a tendência de aumento de emprego do país, isto é, na base da pirâmide produtiva com renda entre um a dois salários mínimos, principalmente no setor de serviços. Ou seja, são funções que poderiam ser ocupadas por qualquer pessoa que não tivesse a formação técnica.

Por outro lado, não podemos ignorar o fato de que obter a formação em nível médio e um curso técnico poderia ter colocado esses sujeitos em outro patamar de aceitação nas frentes de emprego, ou seja, a aquisição de capital cultural e

simbólico estabeleceu um diferencial em relação aos demais, para o exercício de funções variadas e não só as específicas da área estudada.

A disposição ocupada pelo agente diplomado confere uma estruturação com princípios geradores e organizadores de práticas e de representações, que podem estar objetivamente adaptadas a uma finalidade (atuar na área específica), sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los objetivamente reguladas e regulares, sem ser o produto da obediência a essas regras, reproduzindo o *status* e a posição em outras funções a serem desempenhadas (BOURDIEU, 1997). Isso permite ao diplomado conservar a sua posição simbólica de técnico, mesmo não exercendo essa função, o que poderia, em alguns casos contribuir indiretamente para a aquisição de emprego.

Portanto, podemos inferir que houve uma contribuição para a mobilidade no sentido de emprego em alguns cursos ofertados, como ficou evidente no caso de Enfermagem e Eletromecânica; nos demais cursos, a mobilidade no emprego não pode ser atribuída diretamente à formação realizada, uma vez que o emprego conquistado era em área diferente do curso e em funções que não requeriam formação.

Entretanto, em relação à continuidade dos estudos após a conclusão do PROEJA, constatamos que foi muito reduzida ou quase inexistente, com exceção de alguns casos isolados; não houve continuidade dos estudos em nível superior o que dificulta saber até que ponto estavam preparados, ou não. Por outro lado, alguns relataram o fato de não se sentirem preparados para a seleção da universidade pública, o que significou outro impeditivo marcado pela falta de condições financeiras para pagar as mensalidades de um curso superior no sistema privado. Portanto, não foi observada a contribuição do curso para a mobilidade em termos de continuidade dos estudos.

Tal situação tem decorrência nas condições estruturais que determinam as posições no campo social, que por meio de uma violência simbólica, limitam as ações e experiências pelo capital econômico e promovem a manutenção do *habitus* (BOURDIEU, 1997). De acordo com a análise do autor, podemos interpretar que a situação apresentada pelos egressos do PROEJA está situada numa lógica econômica, política e social que favorece a manutenção das condições em determinado nível (trabalhador, assalariado, com renda mensal entre um e dois salários mínimos) e não para a promoção de mudanças substanciais.

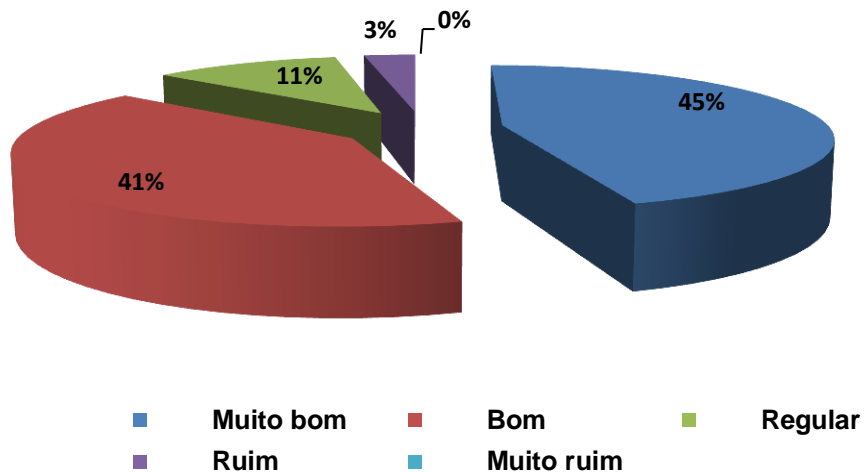
Apesar de vários egressos terem demonstrado algumas insatisfações em relação ao curso, a avaliação que fizeram da sua trajetória formativa foi positiva, argumentando sentirem-se identificados com o curso porque lhes permitiu o acesso àquilo que buscavam. Ao comentarem sobre as suas impressões gerais a respeito do curso, citaram vários pontos que enaltecem a experiência de formação, como por exemplo: a melhora da autoestima; os laços de amizade que se formaram; a convivência com a turma; os bons professores; a obtenção de conhecimento, melhoria de emprego, etc.

Porém, juntamente com essas questões positivas, alguns manifestaram o desagrado pelo não atendimento as suas expectativas e frustração em relação ao curso. Apontaram questões bastante diversificadas como: estrutura insuficiente nas escolas; o fato do curso ter sido “fraco”, muito teórico e sem organização; que não preparou para a atuação na área, etc.

Além disso, relataram que houve rotatividade e falta de professores; despreparo de alguns professores para atuar com jovens e adultos e descaso por parte de alguns coordenadores e diretores. Sentiram que havia preconceito por serem alunos mais velhos, ou por serem da turma do PROEJA, além de se considerarem injustiçados, pois, quando havia troca de professores, a turma deles era a que sempre ficava sem aulas ou ainda, a que ficava na pior sala da escola.

Contraditoriamente às questões destacadas em relação ao desagrado com o curso, a grande maioria dos egressos (86%) avaliou o curso como bom e muito bom, enquanto que somente 16% firmaram uma posição negativa avaliando o curso como regular e ruim (GRÁFICO 4).

GRÁFICO 4 - AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO REALIZADA NO PROEJA PELOS ALUNOS EGRESSOS.



FONTE: DADOS COLETADOS NA PESQUISA.

O fato dos egressos identificarem os pontos de fragilidade da formação, e ao mesmo tempo considerarem que foi “muito boa”, revela uma contradição nos seus relatos. Essa contradição pode estar relacionada à naturalização das práticas escolares como sendo sempre justas e necessárias, o que para Bourdieu (1997) representa a consolidação da violência simbólica, na qual as práticas pedagógicas excludentes são naturalizadas de tal forma que leva os alunos a não perceberem a doutrinação e a dominação. Dessa forma, tornam legítimas as ações da escola, embora venham a contrariar as suas próprias causas.

### 3.6 A FORMAÇÃO DO PROEJA NA VISÃO DOS DIRETORES

Ao entrevistarmos os diretores das 11 escolas, solicitamos que nos contassem como ocorreu o processo de implantação do PROEJA; quais os principais problemas enfrentados; quais as contribuições do PROEJA para a mobilidade dos alunos e a avaliação dessa nova política na escola. Em alguns casos, quem nos atendeu e participou da entrevista foi diretor auxiliar ou a pedagoga

da escola. Alguns diretores haviam assumido recentemente a direção e sentiram a necessidade de chamar a coordenação do curso ou a pedagoga para auxiliar nas informações. Outros estavam desde a implantação e não tiveram dificuldades em discorrer sobre as questões.

Com relação à opção do curso que foi implantado, 4 diretores responderam que foi para atender aos interesses da comunidade e outros 4 que a escolha do curso ficou limitada à estrutura existente na escola, uma vez que não havia recursos para aquisição imediata dos equipamentos necessários; 2 gestores responderam que a escolha foi para atender aos interesses da comunidade e para atender a vocação produtiva do município, uma vez que desenvolveram um trabalho em conjunto com as instituições locais. Alguns diretores relataram que a escolha do curso do PROEJA ficou atrelada aos cursos da Educação Profissional que já estavam sendo ofertados na escola, e assim, aproveitar a estrutura já existente, inclusive os mesmos professores.

Segundo eles, o fato de a escola contar com determinada estrutura física e humana cria uma tendência para a oferta de cursos numa mesma área. Mudar isso dependeria de maior investimento financeiro e significaria deixar obsoleta a estrutura física existente, o que seria inviável, além de que os professores concursados ficariam sem aula. Um diretor citou que o motivo da escolha do curso implantado foi para suprir um déficit que havia no município, em algumas áreas específicas, conforme havia sido apontado pelo SINE<sup>18</sup>.

Dentre os principais problemas apontados para a implementação do curso, destacou-se a evasão e a pouca procura pelo mesmo, citado por 4 diretores. Outros problemas levantados foram: despreparo dos professores ou nas suas palavras “falta de perfil dos professores para atuar na EJA”, o que foi agravado pela falta de formação continuada insuficiente no decorrer do curso, além da dificuldade em conseguir profissionais nas áreas específicas de alguns cursos. O obstáculo em contar com esses profissionais em alguns municípios teria levado a uma rotatividade de professores na escola, trazendo dificuldades à sequência das aulas durante os semestres do curso.

Além destes, a incompatibilidade entre o horário do curso e o horário de saída do trabalho dos alunos, os quais se deslocam de outros bairros ou até em alguns

---

<sup>18</sup> SINE: Sistema Nacional de Empregos.



casos, de outros municípios, foi apontado como uma grande dificuldade. Outra situação relatada foi a reclamação dos professores sobre a “falta de base” ou defasagem, que teria dificultado o acompanhamento por alguns alunos; alguns há mais de vinte anos sem estudar. Um diretor citou a falta de estrutura física, como laboratório, biblioteca e até sala de aula, como agravante no processo.

Com relação à falta de formação específica para o PROEJA apontada pelos diretores, a alegação foi que a escola e os professores não tinham nenhuma experiência anterior nessa área e que o problema continua, uma vez que a situação não havia sido resolvida pela mantenedora até aquele momento. Citaram a oferta do curso de especialização pela UTFPR, que poderia ter contribuído para minimizar essa situação; no entanto, o mesmo não atendeu às expectativas pelo fato da própria instituição que ministrou o curso também não ter experiência com EJA, além do reduzido número de professores que participaram dessa especialização, os quais não eram professores do PROEJA. Outro problema foi conseguir professores para as disciplinas específicas dos cursos, normalmente a escola abria uma única turma, com poucas aulas para cada disciplina, o que não era atrativo aos professores da área.

Com respeito à rotatividade dos professores, histórica nas escolas públicas, eles relataram o fato de investir num determinado professor e ele ir para outra escola. Esta questão, segundo eles, compromete a metodologia que teria que ser diferenciada para o PROEJA, mas acaba não sendo, prevalece a mesma forma de trabalho dos outros níveis e modalidades.

Outro problema citado também foi relacionado ao trabalho do professor, “querem o aluno pronto para aprender, não consideram o fato de alguns virem do CEEBJA com maiores dificuldades” relatou um diretor. Segundo ele, são professores que não possuem perfil para atuar no curso, mas assumem as aulas porque possuem maior prioridade em relação aos outros (tempo de serviço).

Outra questão é o currículo do PROEJA que, segundo as falas dos diretores, está “nos moldes do ensino regular”, o que não permite o atendimento dos alunos que necessitam de maior flexibilidade de horários e períodos, como aqueles que trabalham no comércio, em períodos festivos, na agricultura, nos períodos de safra ou em supermercados com horário até 21 horas, e “no caso de desistência por esses motivos, a escola não pode fazer nada” afirmou um diretor.

Essa afirmação nos leva a crer que há desconhecimento, por parte da direção da escola sobre a legislação da EJA, cujos princípios são contemplados nas legislações do PROEJA, como por exemplo, o que consta no Art. 1º § 2º do Decreto nº 5.840/06: “os cursos e Programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos”. Portanto, existe um respaldo legal para que haja uma forma diferenciada de organização nessa modalidade.

A ausência de demanda para abrir novas turmas, citada pelos diretores, também estaria relacionada com a forma de organização curricular do PROEJA. A procura pelos cursos, na maioria das vezes, é por alunos de outros bairros e municípios, sendo que o término das aulas às 23 horas torna impossível o retorno para casa pela dificuldade de transporte e cansaço. Essa é a realidade dos alunos do PROEJA: normalmente moram na periferia e trabalham em extremos diferentes da sua casa e da escola. Se não há uma forma de organização do curso que seja diferenciada e possibilite a permanência, esses sujeitos se mantêm afastados dos estudos e à margem da escolarização.

Outro diretor afirmou: “estudar até as 23 horas é difícil até para um adolescente, muito mais difícil ainda para quem tem mais de 40 anos e trabalhou o dia inteiro no pesado”. Esse mesmo diretor disse ser raro encontrar todos os alunos do PROEJA numa mesma aula. Atribuiu à evasão “um pouco à falta de persistência dos alunos, além da falta de base e problemas econômicos, na primeira dificuldade desistem”. Ou seja, atribui aos próprios alunos os motivos do seu fracasso (DUBET, 1994).

A falta de estrutura física foi apontada pelos diretores como um grande entrave para a qualidade do curso. Os equipamentos vão se estragando, se esgotando pelo uso ou ainda se tornando obsoletos, e não contam com a manutenção e reposição necessárias. Além disso, alguns cursos, como o de Segurança do Trabalho, concluíram turmas sem nunca ter recebido laboratório específico e biblioteca.

A evasão foi apontada, pela maioria dos diretores entrevistados, como sendo o grande problema do curso. Alguns não consideraram, no entanto, que ela foi uma dificuldade enfrentada pela escola, mas algo normal, dentro das possibilidades esperadas para esse público.

Com relação aos motivos da evasão, a maioria dos diretores entrevistados atribuiu-os à dificuldade dos alunos em conciliar estudo, trabalho e família; à falta de

perfil do professor para trabalhar com jovens e adultos e às dificuldades dos próprios estudantes em acompanhar o curso, relacionadas à “falta de base”. Os gestores afirmaram ainda, que a evasão ocorreu devido à carência de professores na escola, o que acarretou as aulas vagas, provocando um desestímulo nos alunos.

Um diretor relatou que a escola faz levantamento entre alunos que abandonaram as aulas, por telefone, para detectar as causas da evasão. Nessa escola, a maioria dos alunos trabalha na área da indústria e as justificativas, na sua maioria, giram em torno do trabalho, pois mudam muito de turno, o que dificulta a participação nas aulas. O casamento e o nascimento dos filhos também levam muitos a desistirem, além da mudança de bairro e o cansaço. Relataram também casos nos quais os alunos iniciaram o curso desempregados, e na medida em que conseguiram emprego, porque estavam se qualificando, desistiram.

O diretor do curso de Enfermagem afirmou que “os professores da área específica pegam pesado se acham que o aluno não tem perfil”, em face disso, os alunos são forçados a desistir. Para esse diretor, o professor ainda não aprendeu a trabalhar com alunos do período noturno, falta compreensão e humanidade. Quando a escola questiona os alunos o motivo da não permanência, eles dizem que o problema é o cansaço, porque muitos têm vergonha de admitir que não estão conseguindo acompanhar. Existe ainda a questão financeira, os alunos não têm dinheiro para a passagem de ônibus e sem ele não conseguem chegar no horário, mesmo com a tolerância até 19h30min. O estágio também gera muitas dificuldades, pois exige 100% de frequência e para quem trabalha é difícil poder cumprir.

Conforme mencionou um diretor, “o PROEJA chegou numa escola despreparada para recebê-lo e a situação não mudou durante o processo, os problemas continuaram”. A referência desse diretor foi à estrutura física e à formação dos professores, questões que segundo ele, não estavam sendo disponibilizadas pela mantenedora a contento, portanto, impondo dificuldades ao bom andamento dos cursos.

Dentre os 11 diretores, somente 2 relataram não haver muita evasão no curso. Segundo eles, representa apenas o considerado normal para o noturno e EJA. Numa dessas escolas, situada em um município de pequeno porte, a evasão foi menor que nos outros cursos, segundo a diretora, pois o município não oferece outras oportunidades de socialização, contribuindo para a permanência dos alunos na escola.

A grande maioria dos diretores respondeu que a escola não faz acompanhamento entre os alunos egressos, e, portanto não fez também com a turma concluída do PROEJA. Vários alunos, porém, mantêm vínculo com a escola por serem pais de alunos ou pelos laços afetivos que estabeleceram com a escola e que procuram não romper. Nesses contatos informais, podem-se acompanhar as suas situações de vida, principalmente as boas notícias. Nesse caso, fazem questão de informar a escola, como por exemplo, quando conseguem promoção no emprego ou trabalho na área do curso realizado.

Os diretores entrevistados afirmaram que, em vários casos, houve ascensão dos alunos no emprego e na vida. Muitos não estavam trabalhando e agora estão, o que mudou a visão que eles tinham do mundo e ocorreu uma grande mudança em suas vidas após terem concluído o curso, melhoraram enquanto cidadãos, na autoestima, sentem-se mais incluídos. Alguns alunos continuaram os estudos no próprio colégio, em outro curso técnico. Uma coordenadora de curso comentou sobre uma aluna que era diarista e agora está trabalhando como merendeira na própria escola.

De uma forma geral, algumas questões relatadas pelos alunos estão em consonância com as falas dos diretores. Porém, não se observou nenhum movimento na escola ou na fala dos diretores que demonstrasse algum tipo esforço no sentido de assegurar uma metodologia diferenciada ou forma de atendimento específico para o PROEJA. Uma observação importante foi sobre a continuidade da oferta do curso nessas escolas, das 11 que participaram desta pesquisa, somente 4 haviam iniciado turma nova naquele semestre (1º semestre de 2012), enquanto que as demais não haviam iniciado turma nova nem no ano anterior. Em 2 escolas já havia sido solicitada a cessação do curso no Conselho Estadual de Educação, conforme relataram os diretores entrevistados.

Tal situação coloca dúvidas sobre a continuidade do PROEJA nessas escolas. O alto índice de alunos que não permaneceram, os problemas enfrentados pela falta de estrutura e formação de professores, além da ausência de demanda para iniciar novas turmas, indicam que não houve consolidação dos cursos desse Programa na maioria das escolas pesquisadas.

Porém, o que verificamos nas falas dos diretores não é uma preocupação direta com essas questões, pois estão muito envolvidos com a rotina da escola, com as atribuições de cada um, cumprimento de horários, normas, etc. Tentam resolver

as emergências: professor que faltou, aluno que se machucou, atender um pai que está reclamando, compra de materiais, enfim, uma roda viva que os envolve durante o tempo todo; até mesmo durante as entrevistas, a todo instante algo nos interrompia.

Isso coloca em evidência as relações de poder que perpassam a escola: poder da mantenedora em relação à equipe gestora, e desta em relação aos professores e alunos. Essas relações são estabelecidas com base em interesses que determinam os cumprimentos de normas criadas para manter as posições e reproduzir a forma escolar aos moldes da sociedade.

É um campo de lutas pelo poder, entre detentores de poderes diferentes; um espaço de jogo, onde agentes e instituições, tendo em comum o fato de possuírem uma quantidade de capital específico (econômico ou cultural especialmente) suficiente para ocupar posições dominantes no seio de seus respectivos campos, afrontam-se em estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de forças (BOURDIEU, 1989, p.375).

A ação da equipe diretiva é percebida muito mais no cumprimento dessas normas e da manutenção da ordem escolar, do que em encontrar outras possibilidades diante dos problemas escolares como o abandono da escola, reprovação, desânimo dos professores e alunos, etc.

Essas questões são atribuídas à falta de estrutura, formação dos professores ou aos próprios alunos que são desinteressados ou aos alunos que têm muitos problemas. Segundo Bourdieu (1977, p.31), “o poder exercido no Sistema de Ensino é o poder simbólico, invisível e só pode se exercer com a cumplicidade daqueles que não querem saber que a ele se submetem ou mesmo que o exercem”. Para o autor se processa como uma “mágica” uma vez que o poder simbólico possibilita o mesmo efeito da força bruta, além do potencial de legitimidade que impõe.

Dessa forma, na consciência da equipe diretiva e professores, a ordem que rege a escola é eficiente e justa, a reconhecem e creem nela, prestando-lhe obediência. Ao que Bourdieu (1977, p.408) infere:

o poder simbólico é uma forma transformada, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. As leis de transformação que regem a transmutação de diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em particular, o trabalho de dissimulação e transfiguração que assegura uma verdadeira transformação das relações de força, transformam essas forças em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem gasto aparente de energia.

Na verdade, a essência dos fatos não é percebida nem considerada; a escola é um espaço onde são produzidas experiências escolares e de vida, pelas relações sociais, que poderão ser tanto profundas e humanas, quanto superficiais e desumanizadoras.

## Síntese do capítulo

Apresentamos neste capítulo, a pesquisa com os alunos egressos do PROEJA, bem como a análise qualitativa dos dados e fatos evidenciados nos seus relatos. As análises e interpretações tiveram o suporte teórico de Bourdieu e Dubet, além de outros autores como Charlot, Bertaux e Lahire.

Os relatos das entrevistas com 85 egressos, que concluíram os cursos técnicos do PROEJA em 11 escolas estaduais, nos 12 cursos realizados em 9 municípios de diferentes regiões do Paraná, além dos diretores de cada escola, possibilitaram analisar e interpretar as situações. Diante disso, foi possível compreender em que medida o PROEJA se configurou como uma política pública de formação profissional e escolarização de jovens e adultos, conforme sintetizamos a seguir.

Dentre os egressos, houve predominância da faixa etária entre 32 e 41 anos, porém, entre os alunos matriculados no início do curso a faixa etária ficou entre 22 e 31 anos. Isso nos permitiu concluir que os cursos do PROEJA tiveram maior afinidade com os alunos de faixa etária mais elevada, visto que a maioria dos mais jovens não permaneceu.

Houve predominância de mulheres nos vários cursos pesquisados, com exceção do curso de Eletromecânica, no qual todos os egressos eram do sexo masculino. Trata-se de um curso da área da indústria, local que ainda permanece consagrado como masculino. O perfil sociodemográfico dos egressos do PROEJA se configura como: maioria mulheres, em faixa etária de 32 a 41 anos, casadas.

A maioria estava há mais de 10 anos sem estudar, por motivo de casamento e filhos durante a fase de estudo, além da dificuldade em conciliar estudo e trabalho. A busca pela formação no PROEJA foi para ter uma profissão e concluir o Ensino Médio. A maioria dos egressos estava empregada e com carteira assinada, porém, em funções diversas da formação realizada no PROEJA, com exceção dos egressos de Enfermagem, que estavam atuando como técnicos da própria área e dos egressos de Eletromecânica, que estavam empregados na área, mas não estavam atuando como técnicos. O fato dos egressos não estarem atuando na sua área de formação nos levou a observar que existe uma fragilidade da função de técnico em algumas áreas, nas quais a preferência das empresas é por profissionais

com ensino superior; em outros casos a função é ocupada por profissionais que não possuem formação específica. Já em outras áreas bem específicas, como Segurança do Trabalho e Enfermagem, observamos que existe organização e legislação que determinam os limites das funções em cada nível, sendo, portanto, mais reconhecidas em nível técnico.

Constatamos que alguns cursos contribuíram para a mobilidade dos alunos, como os de Enfermagem e Eletromecânica; nos demais não é possível afirmar que a mobilidade ocorreu em função do curso, uma vez que os egressos não estavam atuando na área de formação. As funções de trabalho que ocupavam não exigem nenhuma formação.

Com relação à contribuição do curso para a continuidade dos estudos, podemos inferir que não houve contribuição. Trata-se, no entanto, de uma questão mais ampla que envolve a estrutura social com determinantes que interferem nas posições ocupadas pelos sujeitos.

A análise das entrevistas com os diretores mostrou a complexidade do sistema escolar com relação à rotina diária de trabalho, na qual a equipe diretiva fica limitada a questões pontuais relacionadas à burocracia e problemas emergenciais da escola. A reflexão sobre a prática pedagógica e seus determinantes não é facilitada nessa rotina. Ao falar sobre o PROEJA, os diretores levantaram várias questões no sentido de justificar a reduzida permanência dos alunos, a qual, segundo eles, está relacionada à falta de formação continuada para os professores, e que estes, “não possuem perfil para trabalhar com o PROEJA”, ou ainda, devido aos problemas dos próprios alunos.

Uma observação importante foi sobre a continuidade da oferta do curso nessas escolas, das 11 que participaram desta pesquisa, somente 4 tinham iniciado turma nova naquele semestre. Em 2 escolas, já havia sido solicitada a cessação do curso. Tal situação coloca dúvidas sobre a continuidade do PROEJA nessas escolas.



## CAPÍTULO IV

### OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO PROEJA PARA OS ALUNOS EGRESSOS

No capítulo anterior, nosso objetivo foi compreender a situação apresentada pelos egressos entrevistados em relação à continuidade dos estudos, emprego e mobilidade socioeconômica, além de conhecer o seu perfil sociodemográfico. Aqui, buscamos compreender os sentidos e significados atribuídos pelo conjunto dos egressos dos cursos do PROEJA pesquisados à formação realizada.

Como de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar públicas conversa tão privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? (BOURDIEU, 1993, p. 9).

Com esse questionamento, Bourdieu chama atenção aos vínculos de confiança estabelecidos entre o pesquisador e o pesquisado, além dos cuidados que o pesquisador deve ter para com aqueles que depositaram essa confiança “protegendo as suas palavras dos desvios de sentido e ao mesmo tempo, fornecendo todos os elementos necessários à análise objetiva” (BOURDIEU, 1993, p. 9).

No entanto, ao se estabelecer o diálogo na entrevista, obtemos relatos que representam as diversas situações vividas, ou representações da realidade, mas que, embora sejam componentes reais, precisam estar assentados numa configuração histórica para que se possam compreender os fatos. De acordo com Demaziere e Dubar (1997 *apud* Silva 2005, p.42), tais relatos “exprimem o que o sujeito vive ou viveu, o seu ponto de vista sobre o mundo, o que é o seu mundo, definido à sua maneira, mundos que não se revelam por si mesmos, que exigem compreensão e análise”.

Dessa forma, os relatos dos egressos sobre a sua experiência de formação são considerados partes dinâmicas da sua história de vida, que podem mostrar o contexto sociocultural de relações e significações estabelecidas. Os 85 relatos

transcritos a partir das entrevistas orientaram a organização em três categorias: sentidos e significados quanto à formação para o trabalho; quanto à escolarização e quanto à reconstrução da identidade. Desse modo, buscamos compreender os sentidos e significados atribuídos pelos egressos à formação realizada no PROEJA, a partir da análise do conjunto dos relatos em cada categoria.

#### 4.1 BREVE DISCUSSÃO CONCEITUAL SOBRE “SENTIDOS E SIGNIFICADOS”

O fato de eleger os sentidos e significados atribuídos pelos egressos do PROEJA como categoria a ser analisada, nos levou a buscar uma conceituação mais ampliada de sentidos e significados, tanto semântica quanto no âmbito da psicologia para a qual recorreremos a Bakhtin (2002) e Vygotski (2001, p.465). Esse último conceitua sentidos e significados como:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Na visão desse autor, essas são expressões históricas e culturais que ocorrem a partir das relações. Dessa forma, os relatos dos egressos expressam, para além das palavras pronunciadas, o conjunto de todos os fatores relacionais que se interpõem sobre as suas vidas. Já o significado estaria compreendido no sentido como “apenas uma pedra no edifício dos sentidos” (VYGOTSKI, 2001, p. 465). Portanto, sentidos e significados não podem ser considerados individualmente. Além disso,

são produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo. A capacidade de atribuir significação diferencia em primeiro lugar o ser humano dos outros animais (VYGOTSKI, 1995, p. 84).

Dessa forma, identifica os seres humanos enquanto tal, possibilitando as percepções e sentimentos e expressos nas relações.

Para Bakhtin, a significação “é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato” (BAKHTIN, 2002, p. 132).

Dito de outro modo, a produção de sentidos e significados não ocorre fora das relações, porém, essas relações não precisam rigorosamente ser entre duas ou mais pessoas, pode ser do indivíduo em contato consigo mesmo, o que confere o “dialogismo” como conceito chave da conceituação bakhtiniana de sentidos e significados.

Em síntese, ambos os autores evidenciam a importância do contexto histórico e social e das inter-relações para haver atribuição de sentidos e significados. Portanto, para os compreendermos enquanto atribuídos à formação do PROEJA pelos egressos, é fundamental reconhecer as relações nas quais se estabeleceram e as suas formas de interferência na significação.

#### 4.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À EXPERIÊNCIA DO PROEJA QUANTO À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Para a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelo conjunto dos alunos egressos dos cursos do PROEJA em relação à formação para o trabalho, consideramos os fundamentos do currículo do PROEJA, os quais têm o trabalho como categoria central e como princípio norteador das atividades pedagógicas, conforme vimos no primeiro capítulo. Portanto, considera o trabalho uma práxis humana produtora da existência material, transformadora da natureza e do próprio homem, no seu sentido ontológico e histórico. Essa produção da existência implica o desenvolvimento de experiências e de descobertas as quais configuram o processo de aprendizagem e são transmitidas historicamente de uma geração para outra, configurando o processo educativo, que, portanto, é inerente ao trabalho, o que caracteriza trabalho e educação como processos indissociáveis.

Dessa forma, nos fundamentos do currículo do PROEJA, o trabalho é o meio pelo qual o homem atende as suas exigências de sobrevivência e também cria necessidades que geram valor de troca. Valor esse que teria suplantado o valor de

uso no campo específico das necessidades e assumido a posição determinante da vida atual.

Conforme assinalamos nos capítulos anteriores, o campo do trabalho e da formação nas relações, que entre eles se estabelecem, tem sofrido uma alteração progressiva, pode-se dizer radical, considerando os contornos paralelos entre trabalho e formação (ANTUNES, 2003; POCHMANN, 2012). Tal questão tem desencadeado uma procura cada vez maior pela formação e a vinculação desta, à conquista do emprego.

Por outro lado, a análise de dados da pesquisa, realizada no terceiro capítulo, mostrou que o acesso e a conclusão do curso do PROEJA não assegurou a entrada no campo de trabalho para o qual os egressos estavam qualificados, assim como, a formação, de um modo geral, não garante o acesso e sucesso no campo do trabalho e do emprego.

No caso dos egressos do nosso estudo, para a maioria, a inserção profissional na área de formação se caracteriza pela incerteza no que diz respeito ao acesso a um emprego estável; o diploma que receberam permitiu-lhes uma trajetória, até o momento da entrevista, incongruente entre as expectativas de formação e os empregos conquistados. Há então, a necessidade de se verificar qual a representatividade dessa formação para os alunos egressos, para o que exatamente contribuiu e quais sentidos e significados são atribuídos a ela.

O conjunto dos relatos dos alunos egressos dos cursos técnicos do PROEJA expressam o sentido da sua experiência, enquanto formação que possibilitou a ascensão no emprego, um novo emprego ou um emprego na área específica do curso realizado. Por outro lado, parte dos relatos expressa o inconformismo pela não aquisição e atendimento as suas expectativas iniciais de conquistar um emprego na área de formação. Portanto, os sentidos e significados expressos pelos egressos com relação à categoria trabalho foram pautados principalmente pela conquista de um novo emprego ou promoção, nesse caso, de satisfação, ou pela não aquisição do emprego na área de formação, o que foi expresso na forma de inconformismo. Assim, para efeito de análise subdividimos a categoria trabalho em: Satisfação em relação à formação para o trabalho e inconformismo dos egressos do PROEJA diante da falta de emprego na área cursada.

#### 4.2.1 Satisfação em relação à formação para o trabalho

Os sentidos e significados de satisfação em relação à formação realizada no PROEJA foram manifestados pelo conjunto dos egressos que conseguiram mobilidade para um emprego, considerado por eles, mais valorizado socialmente e com melhores condições de trabalho. Em alguns casos mais raros, o sentido de satisfação ocorreu pela conquista de um emprego na área da formação cursada no PROEJA.

No caso de João Célio, egresso do curso técnico em Enfermagem, o sentido de satisfação ocorreu pela mudança em termos de posição ocupada no campo social. Esse egresso relatou a sua origem humilde de uma família muito pobre, em condições que impossibilitaram os seus estudos enquanto era mais jovem. Na situação anterior ao curso do PROEJA, trabalhava na roça cortando cana em condições desumanas<sup>19</sup> de trabalho e remuneração diária variável de acordo com a época do ano. Após a conclusão, conseguiu emprego como técnico em Enfermagem no hospital do município onde estudou. A satisfação em ter realizado a formação pode ser percebida em cada palavra proferida por ele, nas quais afirma que venceu na vida e que representa motivo de orgulho para a sua família.

Eu procurei esse curso com intenção de melhorar a minha vida, a minha carreira, até porque eu saí da roça, trabalhava na roça e depois eu passei a trabalhar na cidade. Aí eu fiz o curso à noite e então eu comecei a trabalhar com serviço de pedreiro na cidade e fazendo curso de enfermagem à noite. Eu moro a 34km daqui e passei, então, a estudar. E na época já separado, tenho dois filhos. Que é eu com a minha mãe com meu pai que cuida dos meus filhos. Os meus filhos eu deixava com a minha mãe e com o meu pai e vinha estudar todas as noites. E passei lutas, dificuldades, só que venci, não é? Hoje eu posso dizer que eu venci, porque eu trabalho como técnico em enfermagem, tô contente, posso dar uma vida assim, digamos, um pouco melhor pros meus filhos e ser também pra eles um exemplo de luta, dificuldade, mas que supera isso tudo, as barreiras, não é? eu superei isso tudo, foi difícil, mas hoje muitas pessoas que me olham e me veem, não acreditam que eu saí do meio de uma roça, do corte de cana, e hoje sou um técnico em enfermagem trabalhando no hospital (João Célio – Curso Técnico em Enfermagem).

---

<sup>19</sup>Condições desumanas: essa forma de remuneração, que leva o cortador a trabalhar em longas jornadas, com alimentação e hidratação inadequadas, está na raiz do adoecimento e morte desses trabalhadores. O excesso de trabalho não é realizado apenas para alcançar o salário, mas também para atingir as metas fixadas pela usina (cerca de 10 a 15 toneladas diárias), a fim de garantir ao trabalhador que lhe seja oferecido a vaga na próxima safra. Disponível em: (<http://revistaforum.com.br/blog/2013/02/cortadores-de-cana-adoecem-e-morrem-por-conta-de-pagamento-por-producao/>) Acesso em 21/12/13.

O fato de ter saído de uma situação de extrema pobreza, desvalorizada socialmente para uma situação inversa, com potencial intelectual e maior prestígio, conferiu-lhe outro estatuto social e a sensação de pertencimento ao que antes significava exclusão. Embora a nova situação de emprego traga algumas consequências como viver na cidade, pagar aluguel, taxas, transportes, etc., tudo isso com uma renda mensal de pouco mais de um salário mínimo, isso não foi citado como dificuldade.

A condição de passar a desempenhar outro papel no meio social, com uma nova identidade profissional, confere a sensação de um novo personagem integrado ao sistema. Para Dubet (1994, p.113), ao buscar integrar-se “o ator define-se pelas suas pertencas, visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada como um sistema de integração”. E assim, numa lógica de estratégia, o sujeito tenta realizar os seus interesses nessa sociedade concebida como um mercado e nela ter o seu reconhecimento.

Em outras palavras, o sentido da conquista pela formação no PROEJA pode estar relacionado à representatividade da mudança para uma situação mais estável, e não à condição financeira propriamente dita. Manter uma família, com pouco mais de um salário mínimo na cidade, pode significar algumas privações, porém, talvez em menor escala que na situação anterior. O que embora seja uma experiência social verdadeira e cheia de significados pode ser considerada injusta enquanto experiência de mobilidade econômica.

De acordo com Dubet (1994, p.113),

cada experiência social resulta da articulação de três lógicas de ação: a integração, a estratégia e a subjetivação. Na lógica de integração o ator define-se pelas suas pertencas, visa fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses numa sociedade concebida então como um mercado. No registro da subjetivação social, o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação.

Nessa visão, podemos dizer que a estratégia visa buscar os meios possíveis para alcançar as suas finalidades de melhoria de vida e de posição ocupada no espaço social, o que se configura como uma imposição do próprio meio social e produtivo para a integração.

Contudo, prevalece o sentido de uma mobilidade ampla e objetiva, o que poderia ser interpretado como uma mobilidade relacionada a um emprego, que, embora não venha proporcionar mudanças significativas no sentido econômico, traz a valorização pessoal e social e elevação da autoestima.

A aquisição de emprego na área específica da formação realizada no PROEJA teve uma grande representatividade na atribuição de sentidos à formação realizada no PROEJA, o que pode ser verificado com o Amarildo, aluno egresso do curso de Logística. Para ele o curso representou exatamente aquilo que buscava, ou seja, um emprego na área de logística.

Esse emprego veio antes mesmo da conclusão, foi durante o curso, logo que eu estava terminando, faltando acho que um ano pra terminar, eu consegui o emprego, daí foi onde me deu mais motivação pra terminar ele. (Amarildo – Curso Técnico em Logística).

O caso de Amarildo, dentre outros, está relacionado à busca do curso na perspectiva de adquirir emprego; este é o sentido direto que se percebe na sua fala, certamente por se tratar da sua prioridade naquele momento, uma vez que,

subjetivamente, cada ator colocado numa lógica estratégica define os objetivos que tem em vista, os bens visados que o põem em concorrência com outros. A natureza destes objetivos continua a ser definida pelos indivíduos e pelos grupos como aquilo que lhe interessa, aquilo que lhe é útil (DUBET, 1994, p. 127).

Na análise desse autor, a procura pelo curso seria uma estratégia para melhorar a posição de concorrência e conseguir um emprego desejado. Porém, é importante salientar outra questão que se refere às possibilidades que se apresentam aos sujeitos no contexto vivenciado pelo público do PROEJA. Possivelmente, este curso tenha sido a única oportunidade que surgiu para concluir a escolarização em nível médio e técnico de forma pública e gratuita. Anteriormente, quando mais jovens tiveram que deixar a escola (ou foram deixados por ela) ao começaram a trabalhar para o sustento próprio ou para ajudar no orçamento da família. Dessa forma, as metas na maioria das vezes não significam uma escolha individual, mas uma escolha possível no campo estrutural vivido. Nas palavras de Dubet (1994, p.233),

embora os alunos apresentem a sua posição escolar como resultado de um projeto, de uma escolha, a maioria deles escolheram apenas aquilo que puderam escolher em função dos seus recursos escolares e sociais.

Nessa concepção, a escolha da maioria dos alunos, principalmente os que possuem situação econômica menos favorecida, ocorre muito mais pela ausência de alternativas do que como resultado de um projeto de estudo e de vida. Isso, no caso dos alunos do PROEJA, trabalhadores jovens e adultos, significa uma complexidade ainda maior com relação às alternativas possíveis de estudo, os quais não puderam estudar anteriormente pelas dificuldades em conciliar estudo e trabalho nas possibilidades existentes. Cursar o PROEJA pode ter significado a possibilidade que se apresentou. Entretanto, essa falta ou insuficiência de possibilidades de formação, não foi mencionada por nenhum aluno.

Para outros alunos o sentido da formação foi relacionado à ascensão no próprio local de trabalho. Para Irene, aluna egressa do curso técnico em Administração do PROEJA, representou a mudança de uma função ocupada em serviços de limpeza para auxiliar administrativo. Relatou que estava trabalhando numa empresa há vinte anos, na função de serviços gerais (limpeza), depois que terminou o curso foi promovida para a função de auxiliar administrativo. “Vi que quem estuda tem mais oportunidades” disse ela. Essa aluna, após ter conseguido uma promoção no trabalho, a partir da conclusão do curso e certificação obtida, atribuiu à maior formação o fato de surgirem novas oportunidades de melhoria de emprego, como aconteceu no seu caso. O que não se caracteriza como regra geral, pois, na verdade, tudo dependerá das relações entre os diplomas e as vagas de emprego existentes, o que transfere a questão para outras esferas: produtiva, política e social.

Entretanto, em casos nos quais a influência dos diplomas sobre as posições sociais é grande ou percebida como tal, as categorias mais favorecidas e com melhores condições sociais e financeiras são também as mais privilegiadas, “pois esse jogo favorece os que têm maiores condições de acesso escolar e exclui os que não têm acesso. No nível dos indivíduos, a forte influência dos diplomas é interessante para os mais titulados, mas penaliza os ‘vencidos’ do sistema escolar” (DUBET, 2012, p. 46). Para esse autor existe um monopólio de “seleção” dos indivíduos no qual as injustiças sociais e escolares são evidentes. No entanto, esse monopólio tende a justificar as ações meritocráticas da escola como necessárias e



democráticas. Nesse caso, Dubet, Duru-Bellat e Vérétoú (2012, p.46) afirmam que “os mecanismos de reprodução social são ainda mais fortes porque a influência dos diplomas faz parte da legitimação das desigualdades sociais que são percebidas como justas, pois foi a escola que as produziu”.

Na interpretação de Bourdieu (1998, p.59),

o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito de escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons”.

Nesse caso, embora o sentido atribuído individualmente pelo sujeito, que passou a se ver numa outra posição e a se sentir integrado, seja verdadeiro, o sentido social aparente é forjado para impor os valores do mérito e manter a subordinação.

No caso de Irene, durante os vinte anos de trabalho na mesma empresa não obteve promoção, por mais que tivesse demonstrado esforço pessoal e dedicação, conforme nos relatou; somente após apresentar o diploma de técnico em Administração é que veio o reconhecimento. Porém, foi possível perceber em sua fala que grande parte do seu conhecimento na área veio da observação constante e vivência na empresa, antes mesmo de fazer o curso, o que não a teria impossibilitado de exercer tal função. Seus saberes não escolares, no entanto, não foram considerados; foi necessária a comprovação do capital cultural objetivado na forma de diploma (BOURDIEU, 1979). Assim, o sentido da formação realizada para ela foi muito mais pelo fato de ter conseguido um diploma do que pela formação propriamente dita.

Para Gilmar, egresso do curso técnico em Eletromecânica, “o curso abriu portas, já fui chamado em outras empresas”. O curso representou para esse aluno maior reconhecimento, tanto na empresa que já estava trabalhando quanto em outras empresas para as quais enviou currículo. Também nesse caso houve reconhecimento após a conquista da certificação, mesmo já tendo a experiência prática antes do curso.

Considerando a particularidade da Eletromecânica, há que se entender a importância da formação técnica devido às constantes inovações no campo das tecnologias aplicadas a essa área, no entanto, a maioria dos conhecimentos, de

uma forma geral, são adquiridos durante a vida por meio informal, seja na família, no trabalho ou no meio social em que se vive. Segundo Cavaco (2002), os conhecimentos fora do contexto escolar, pelas experiências sociais, vieram muito antes dos saberes escolares. No entanto, a forma escolar e a certificação exercem uma supremacia desde que surgiram. Desse modo, tem-se uma valorização exacerbada dos saberes formais adquiridos na escola em detrimento dos saberes e experiências obtidas fora dela. Isso se estende para os segmentos de trabalho nos quais o valor do certificado supera o valor da experiência.

O sentido da experiência no PROEJA para a aquisição de emprego na área estudada e mobilidade social é reiterado pelos egressos do PROEJA.

“Antes do curso eu trabalhava no hospital, mas como faxineira, mas, sempre sonhei em fazer enfermagem, como o meu estudo não alcançava pra eu ser enfermeira eu fui levando...” (Mariana – Curso Técnico em Enfermagem).

“O curso ajudou a conseguir um emprego na área, trabalhava antes como doméstica”. (Eliane – Curso Técnico em Enfermagem).

Para essas duas alunas, uma que trabalhava na limpeza do hospital e a outra que trabalhava como doméstica em casa de família, as oportunidades anteriores de trabalho foram em subempregos ocupando funções desvalorizadas e precarizadas, em decorrência das barreiras colocadas pela exigência da qualificação formal pelo mercado, entre outros fatores. Ao passarem a exercer a função de técnica em Enfermagem, um novo estatuto social se estabeleceu, criando um sentido de liberdade em relação à situação anterior.

Porém, nesses relatos, não houve nenhuma demonstração de revolta, indignação ou questionamento do quadro vivido anteriormente, apenas a demonstração de satisfação pela função atual ocupada. Na interpretação de Dubet (1994, p.22), “os fatos sociais são exteriores ao indivíduo e dotados de um poder de coerção devido ao qual se impõem a ele”. Nesse ponto de vista, as intencionalidades, interesses e motivos que levam às desigualdades e estratificações sociais não se revelam aos sujeitos, menos ainda às forças que direcionam as suas vidas de modo a contribuir para a permanência das situações de domínio e opressão. O distanciamento em relação ao sistema faz com que “a coerção seja assumida pelo sujeito como sendo sua e a vive como se fosse uma

vocação, um imperativo moral ou uma escolha da sua consciência individual” (DUBET, 1994, p.22).

Ovídio, egresso do curso técnico em Secretariado, atribuiu ao curso do PROEJA o fato de ter conseguido abrir a sua empresa. “Meu objetivo desde que entrei no curso de Secretariado era montar uma empresa e hoje consegui, graças ao curso, com muita dificuldade, mas consegui” (Ovídio – Curso Técnico em Secretariado). Para esse aluno, o curso do PROEJA significou um conjunto de fatores que contribuiriam para efetivar a sua intenção de abrir uma empresa na área da construção civil. Embora o seu ramo empresarial não tenha uma relação direta com o curso realizado, o fato de estudar e integrar um grupo de pessoas com objetivos próximos o teria levado a acreditar no seu potencial e investir num trabalho autônomo.

Segundo Dubet (1994, p.113), “no intuito de integrar-se ao meio social o ator se fortalece na definição dos interesses”. Isso reforça e dá significado à fala do egresso, que após o curso realizado encontrou os meios para concretizar suas aspirações profissionais e tentar integrar-se de acordo com as lógicas sociais do sistema. As dificuldades de manter uma pequena empresa com altos impostos, aluguel, pagamentos de funcionários e alguns clientes “maus pagadores”, conforme Ovídio relatou, ainda lhe pareceu o melhor caminho, diante do salário mínimo que provavelmente receberia em um emprego na sua área de formação. Isso o teria estimulado a arriscar-se em um negócio próprio.

#### 4.2.2 Inconformismo dos egressos do PROEJA diante da falta de emprego na área cursada.

Alguns alunos egressos do PROEJA expressaram o sentido de inconformismo pelo fato de não terem conseguido emprego após a conclusão do curso, uma vez que tinham essa perspectiva ao buscar a formação esperando atendê-la. O relato de Margarete aponta a ausência de emprego pela exigência de experiência na área de Segurança do Trabalho.

Não consigo emprego porque exigem experiência na área e não tenho. Procurei esse curso principalmente porque precisava concluir o Ensino Médio. Achei que teria mais chance de conseguir um emprego... (Margarete – Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

Esse relato chama a atenção para a questão da relação teoria e prática, indissociáveis nos cursos da Educação Profissional; portanto, se o trabalhador possui um certificado na área técnica, isso deveria significar que também detém a experiência, senão em trabalho efetivo, ao menos no que se refere à realização de estágios profissionais, o que poderia ser considerado pelas empresas. No entanto, conforme aponta Pochmann (2012), parece prevalecer a relação oferta e procura, pois em caso de maior disponibilidade de profissionais qualificados, aumentam-se os critérios de seleção, uma vez que os postos de trabalho mais qualificados são reduzidos.

Vi uma possibilidade de mudança com o curso, os professores davam esperança, vinha para a escola sem jantar durante os três anos, fiz tudo direitinho, acabou o curso, peguei o diploma e continuei na mesma... Não consigo emprego nessa área (Rosalina – Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

A argumentação da aluna evidencia uma situação na qual houve um grande empenho da sua parte para fazer uma boa formação e tornar-se uma profissional com condições de desempenhar bem o seu trabalho, porém, relata que não há trabalho, pelo menos no município onde reside, o que a deixou descrente de inserção na área que estudou. No momento da entrevista ela estava desempregada, realizando trabalhos esporádicos com venda de cosméticos, enquanto não encontra o esperado emprego assalariado, com carteira assinada em que tudo é, “ao menos na teoria, legal e reconhecido, regular e regulado, registrado e aprovado pela lei, como atentam o contrato de admissão e o recibo de pagamento” (BOURDIEU, 1993, p. 178). No universo de compreensão dessa aluna, tal situação significa estabilidade e segurança, além de justiça social (nos moldes meritocráticos), uma vez que está qualificada para tal.

Os aspectos subjetivos percebidos nas entrevistas, como o conflito manifestado pela aluna em relação à sua situação de desemprego, remetem à afirmação de Dubet (1994, p.263) que afirma que “não se trata de analisar só as suas representações, mas também os seus sentimentos e a relação que ele constrói com ele mesmo”. Porém, somente pela confiança adquirida, aos poucos, durante a

entrevista, foi possível perceber o significado do contexto vivenciado por essa mulher de 43 anos, arrimo de família e sem condições estáveis de trabalho. O desânimo instalado se justifica pelas inúmeras vezes, que em vão, bateu à porta das empresas em busca de trabalho e constatou que a formação realizada não dava conta de inseri-la no próprio sistema social que instituiu essa formação.

Assim, “não se trata de descobrir os mecanismos que causam o insucesso, mas de se voltar para esses sujeitos que constroem o seu mundo numa história particular, portanto desviando a análise para um prolongamento na psicologia particular dos indivíduos” (DUBET, 1994, p. 264), dessa forma identificando-os na complexidade da sua realidade.

A mesma situação pode ser observada em relação à aluna egressa do curso de Agente Comunitário de Saúde. “Eu não estou trabalhando, não consegui emprego ainda, mas concluí o curso de Agente Comunitário de saúde, para alguma coisa há de me valer não é?” (Rosália – Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde). Nesse caso, percebe-se que ela ainda tem esperança em conseguir um emprego, acredita que a expectativa de emprego depositada no curso pode ainda se efetivar.

Da mesma forma, a ausência de expectativas com relação ao emprego na área é percebida no relato de Mário: “não tenho muitas expectativas em relação a essa profissão, parece que não dá emprego a ninguém, mas bastante coisa aprendi, não posso dizer que não estou preparado. (Mário – Curso Técnico em Meio Ambiente)”.

Através desse relato, podemos perceber uma maior aceitação em relação ao fato de não haver emprego na área, possivelmente pelo fato do entrevistado já estar numa ocupação estável, trabalhando como ourives, e não pretender mudar de emprego. Isso desvia o foco do sentido do curso, em relação aos demais, cujo sentido era o emprego imediato. No caso de Mário, o sentido do curso foi o aprendizado obtido e a conclusão do Ensino Médio para continuar a exercer a mesma função.

Outros alunos denunciaram a sensação de exclusão após o término do curso do PROEJA, uma vez que visavam justamente o contrário. Esse fato remete ao debate sobre a escola e a exclusão realizado por Dubet (2003, p.30), no qual o autor discorre sobre as incongruências entre o desemprego:

para uns, o desemprego e a precariedade advêm da falta de adequação entre formação e emprego. A escola produziria uma formação não adaptada às necessidades da economia, produziria muitos diplomas de ensino geral e também diplomas responsáveis por introduzir uma rigidez nociva ao acesso ao emprego. Geralmente, essa argumentação se baseia em algumas ideias simples ou na idealização do modelo alemão de formação profissional.

Esse modelo citado pelo autor prioriza uma formação voltada para o desenvolvimento econômico e a orientação profissional precoce aos jovens a partir dos 10 anos de idade. Portanto, parte do princípio que a maior qualificação está diretamente relacionada ao emprego, o que já foi constatado em inúmeras pesquisas realizadas, inclusive nesta Tese, que não procede.

“Eu estou desempregada porque falta oportunidade na área do curso está muito difícil conseguir emprego, não é? A gente até achou que iriam sair uns concursos, que as empresas iriam nos contratar (Lucelene – Curso Técnico em Meio Ambiente)”. Essa aluna questiona o fato de não haver emprego na área estudada, com um questionamento válido no sentido de direcionar a reflexão à escola, para a questão: se não existe trabalho nessa área por que o curso foi oferecido, uma vez que visa à promoção da mobilidade social e econômica? Como afirmou outra aluna: “foram três anos de dedicação para nada”. Esse conflito remete às questões emblemáticas que associam a formação e o emprego; não existe, porém, uma relação direta entre ambos e cada vez isso se acentua mais, pois quanto maior é o nível da qualificação mais difícil está a colocação de emprego, visto que o aumento dos postos de trabalho ocorreu na base da pirâmide, isto é, em empregos que não exigem nenhuma qualificação (POCHMANN, 2012). Segundo Ferretti (2007, p.5), “dados evidenciam que a relação entre escolaridade e trabalho é mais complexa do que sugere o simplismo da teoria do capital humano”. Nessa teoria, há ênfase na formação instrumental em detrimento da formação humana, com o objetivo de maior desenvolvimento e competitividade do país.

Os relatos de Julia e Laura expressam um sentido de frustração por não terem conseguido trabalhar na área técnica da sua formação; ambas são egressas do curso técnico em Segurança do Trabalho, mas estão atuando em postos de trabalho totalmente divergentes da formação que fizeram. Julia estava trabalhando em empresa de produção de alimentos e Laura num trabalho temporário em fórum eleitoral no momento da pesquisa.

Tenho que viajar todo dia para trabalhar, mas foi o que consegui. Na verdade não acho que o curso contribuiu para conseguir esse emprego, não tem nada a ver com segurança do trabalho. Para trabalhar nessa área exigem experiência, é muito difícil (Julia – Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

Julia expõe suas dificuldades em ter que viajar todos os dias para trabalhar em outro município, caso contrário, estaria desempregada e sem poder contribuir com o orçamento da família. Desabafa sobre o fato do curso não ter contribuído nem mesmo para entrar no atual emprego, uma vez que a função realizada não tem nada a ver com a sua formação. O sentido de revolta é manifestado em relação ao trabalho que poderia estar desempenhando e não está, uma vez que priorizam os técnicos que já possuem experiência na área.

O relato de Laura também expressa a situação de não ter conseguido trabalhar na área do curso: “eu trabalho no fórum eleitoral e o meu trabalho não tem nada a ver com o curso de Segurança do Trabalho, trabalho na parte de serviços gerais”. Na continuidade do seu relato, expressa seus objetivos: “fiz o curso para concluir o médio e também o técnico, pois só o médio já estava fazendo no CEEBJA, desisti e fiz esse que teria os dois ao mesmo tempo, com mais chance de chegar a um emprego, mas que nada....” (Laura – Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

Laura deixa evidente que se fosse somente pela formação em nível médio, teria continuado a cursar o CEEBJA, no qual já estava matriculada; buscou um curso técnico porque almejava trabalhar nessa função. Nesse aspecto, a situação vivenciada por essa aluna permitiu-lhe uma visão crítica, a partir dos seus referenciais, que a colocou em confronto com a sua formação e com o próprio sistema, pois “a cultura não é somente o conjunto dos valores e das normas que cimentam uma sociedade, ela é também uma definição do sujeito que permite a crítica social” (DUBET, 1994, p. 134). Para o autor, essa lógica subjetiva permite explicar o que há por trás dos sentidos expressos e uma leitura da capacidade do indivíduo em tomar consciência dos fatos, apesar do contexto “alienador” que vivencia e no qual se afirma como sujeito.

Ao ler e reler as transcrições das entrevistas na tentativa de abstrair dos relatos, e para além deles, o sentido que os alunos egressos do PROEJA atribuem a sua experiência de formação para o trabalho, foi possível perceber sentidos diversos como satisfação, realização, empoderamento pela conquista de colocações

melhores de trabalho e de condições de vida; por outro lado também a frustração por estar desempregado, exercendo atividades de trabalho temporário ou subempregos.

Bakhtin (1986), citado no início do capítulo, afirma a possibilidade da compreensão dos sentidos e significados somente quando considerado o contexto histórico e social. Isso nos leva a considerar o contexto vivenciado pelos egressos e a situação marginal de escolarização antes do curso; as dificuldades enfrentadas para fazer a formação até o final; a situação precária de trabalho; as expectativas iniciais depositadas sob a crença de mobilidade social e econômica após a conclusão, no caso, não atendidas; além do contexto histórico e cultural de pobreza que envolveu as suas trajetórias. Portanto, o fato de não haver a compensação imaginada diante do esforço empenhado na formação, justifica o descontentamento com a atual situação e expressa o seu sentido.

A partir dessas premissas, podemos constatar um distanciamento entre as experiências diárias e o sistema estrutural que direciona as ações experienciais dos sujeitos. Também a compreensão dos processos de trabalho, conforme os princípios fundantes do currículo, parece não ter sido entendida pelos egressos, resumindo a formação somente enquanto possibilidade de conseguir o emprego.

Com base nisso, cada sujeito assume a responsabilidade individual dos seus sucessos e fracassos, sem entender as imbricações que perpassam as relações e os reflexos em suas situações de vida. Tal falta de clareza altera os sentidos que esses sujeitos atribuem as suas experiências e a sua percepção da realidade.

#### 4.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROEJA QUANTO À ESCOLARIZAÇÃO

Como vimos no primeiro capítulo desta tese, a escolarização no PROEJA ocorre de forma integrada à formação profissional e destina-se aos trabalhadores jovens e adultos, que não conseguiram concluir a Educação Básica quando estavam na idade escolar, portanto, que ficaram à margem desse processo.

Pode ser considerada uma inovação pedagógica por apresentar uma concepção integrada fundamentada no trabalho, na cultura, ciência e tecnologia,



sendo o trabalho o seu princípio fundante. Porém, conforme evidenciamos no segundo capítulo, os aspectos inovadores contemplados na concepção teórica, apresentaram uma grande dificuldade de se materializarem no currículo dos cursos ofertados, assim como na prática dos professores. Dessa forma, foi configurada a mesma lógica fragmentada dos currículos escolares e práticas pedagógicas que desconsideram o conhecimento anterior e o tempo dos trabalhadores jovens e adultos. A implementação foi caracterizada pela não permanência da maioria dos alunos nos cursos e uma minoria de alunos concluintes. Os relatos dos egressos, conforme vimos no terceiro capítulo dessa Tese, mostram que, um ano e meio após a conclusão dos cursos, a situação apresentada pela maioria não apontava mudanças substanciais em termos da mobilidade social e econômica buscada pelos egressos ao fazerem as suas matrículas.

Podemos estabelecer uma relação entre as formas de democratização do ensino aos jovens e adultos trabalhadores e o discurso que passa a ideia da abertura da escola para todos, evidenciando a contradição que nem todos podem participar da mesma forma de escola. Além do fato de que,

depois de um período de ilusão, a pretensa democratização se desvela quando os novos beneficiários do acesso ao ensino começam a perceber que não é suficiente entrar na escola para ter sucesso nela e para modificar sua posição social após terem terminado os estudos (Bourdieu, 1993, p. 482).

Para esse autor, sob a bandeira levantada da democratização do ensino, se esconderia um processo permanente de exclusão, definido por ele como “exclusão branda” dos alunos economicamente desfavorecidos, assim denominada por não ser percebido pela maioria e muito menos por aqueles que sofrem a exclusão. Esse processo lento de exclusão mantém temporariamente na escola os “excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma” (BOURDIEU, 1993, p. 484). Com isso, se efetiva uma forma ilusória de democratização que permite a todos “passarem” pela escola, mas sem permanecerem nela.

Nesse processo de eliminação suave, o mesmo autor define que

as práticas de exclusão revestidas de um caráter brando, são imperceptíveis, tendo um duplo sentido de contínuas, graduais e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce como daqueles que são as

suas vítimas. A sutileza desta forma de exclusão tem em seu bojo a possibilidade de atribuir ao agente que não alcançou o sucesso o fato de não ter se esforçado o suficiente. É jogar sobre aluno toda a responsabilidade do seu destino, escapando-se de questionar as próprias estruturas e modelos educacionais que o excluem por não possibilitar a permanência, assim como todo o resto do conjunto social em que se encontra inserido. (BOURDIEU, 1993, p. 484)

Desse modo, ao trazermos os relatos do conjunto dos alunos egressos sobre as suas trajetórias de escolarização, em especial a etapa realizada no PROEJA, pretendemos compreender os sentidos e significados que são atribuídos pelos alunos egressos dessa formação, a influência desses sentidos e significados na decisão de permanecer no curso, dentre tantos que não permaneceram.

Para tanto, consideramos importante organizar as discussões sobre os sentidos da escolarização de acordo com as formas expressas, as quais foram: sentidos que demonstram a satisfação com a escolarização; sentidos em relação à continuidade/descontinuidade dos estudos; sentidos de insatisfação com a escolarização e sentido de preconceito em relação à escolarização no PROEJA.

#### 4.3.1 Satisfação em relação à escolarização

A importância do retorno aos estudos no curso do PROEJA foi destacada pelos alunos egressos, dentre eles, Maria, do curso técnico em Agente Comunitário de Saúde. Para essa entrevistada de 54 anos, que estava há mais de 20 anos sem estudar, o curso teve grande importância pelo fato de possibilitar a atualização do seu conhecimento, visto que já trabalhava nessa área antes de começar o estudo. Maria é a única egressa dessa turma que atua na área do curso realizado, embora não seja na parte técnica.

O curso contribuiu bastante para que o meu trabalho se desenvolvesse melhor, porque veio muita coisa nova, muita coisa que eu achava que era de uma forma e é de outra, que eu já fazia mas não tinha a compreensão (Maria – Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde).

Para essa aluna egressa, a experiência de trabalho que antes realizava, sem a formação, conduzia a ações mecânicas sem que houvesse reflexão sobre as suas finalidades, conforme exemplificou. Relatou que, na rotina diária do seu trabalho

como agente comunitária de saúde, tem a incumbência de visitar em torno de duzentas famílias durante o mês, sob as condições de sol ou de chuva. Ela faz o acompanhamento nas residências para pessoas com diabetes e outras doenças assistidas. Orienta sobre as vacinações, sobre alimentação saudável, higiene e prevenção de doenças de uma forma geral. Trata-se, portanto, de um trabalho cansativo e desgastante, uma vez que nem sempre as famílias são receptivas às orientações, sem falar das vezes em que presencia cenas de violência familiar e casos psiquiátricos.

Maria, porém, gosta do seu trabalho, justamente pela oportunidade de estar próxima às pessoas que precisam de orientação e ajuda. Para ela, o curso não promoveu nenhuma mudança com relação a sua situação econômica ou social, pois detém as mesmas condições anteriores, no entanto, trouxe maior reflexão sobre a prática que realiza e ampliou o campo de compreensão do contexto social em que atua, bem como das interferências econômicas, sociais e políticas sobre esse campo.

Charlot (2002) discute sobre os sentidos que os alunos atribuem aos estudos e a relevância destes para o sucesso na escola, principalmente quando se trata de alunos das classes populares. Se o aluno, mesmo diante das suas adversidades, consegue sentir prazer em estudar - o que resulta de um bom trabalho escolar - irá ampliar as suas atividades intelectuais e aprender. Uma situação contrária ocorre quando não há uma boa relação com a escola, levando ao insucesso.

As mediações necessárias para que ocorra uma relação harmônica entre o aluno e a escola estão relacionadas a fatores internos ou externos à escola e interferem nos sentidos e significados da formação. Em casos como o relato de Maria, o fato de já estar trabalhando na mesma área do curso e conhecer o contexto prático facilitou a compreensão da teoria e contribuiu para a ampliação do seu conhecimento.

Nesse outro relato foi possível perceber o significado da escolarização enquanto apropriação do conhecimento e autoafirmação, por sentir-se preparada, em condições de igualdade ou superioridade em relação a outras pessoas.

Tive mais conhecimento em relação ao meio ambiente e o Ensino Médio me deu mais condições de enfrentar a vida. Agora sei que posso, provei isso para mim mesma. Posso tanto quanto as outras pessoas que estudam em outros cursos (Isabel – Curso Técnico em Meio Ambiente).

Para essa entrevistada, o curso também significou muito aprendizado. Comentou que após a conclusão do PROEJA concorreu a uma vaga em um curso de contabilidade oferecido pelo sindicato, do qual participaram outras pessoas que tinham o curso superior, mas foi ela quem passou em primeiro lugar. Para Isabel, essa conquista pode ser atribuída ao curso realizado no PROEJA, pois acredita que o conhecimento adquirido trouxe maior valorização profissional e condições de enfrentar as diferentes situações, uma vez que a fez acreditar mais no seu potencial.

Contrariamente à conquista de Isabel, Carlos relatou não ter conseguido entrar no curso que gostaria, porém, destaca a positividade da escolarização:

Agora tenho noção de reconhecer as coisas e dizer "opa não é bem assim", afirmou ele, sinto por não ter conseguido entrar no curso do CEFET, minha média no ENEM foi boa (Carlos – Curso Técnico em Administração).

Para Carlos, além de concluir o Ensino Médio, a teoria ajudou bastante na questão de administrar melhor a sua própria vida e saber como as coisas funcionam. O fato de não ter conseguido entrar no curso de tecnólogo da rede federal, mostra uma realidade na qual fazer um curso em nível médio não significa que tenha condições de continuidade dos estudos em nível superior, devido às limitações da própria formação e da concorrência própria do vestibular, para a qual não está preparado.

Já Edilson faz um destaque quanto à forma integrada do curso como fundamental para os trabalhadores, que precisam tanto da escolarização quanto da formação.

Todo curso deveria ser integrado (Ensino Médio e técnico), pois é uma oportunidade a mais para quem precisa da qualificação para o trabalho, no meu caso, já trabalhava na área da indústria, tinha uma parte boa da experiência prática, o fato de aprender as duas coisas ao mesmo tempo facilita bastante para quem tem pressa e já perdeu muito tempo assim como eu (Edilson – Curso Técnico em Eletromecânica).

No relato desse aluno, podemos perceber a importância da forma integrada no curso, o que esse egresso relacionou tanto ao fato de ter contribuído para facilitar a aprendizagem quanto à questão do tempo, uma vez que não seria necessário recorrer à formação técnica separadamente.

A seriedade e o rigor apresentados nos cursos, com destaque para o curso de Enfermagem, foram mencionados pelos egressos como um motivo de reconhecimento do curso diante da comunidade e dos alunos que o concluíram.

Tenho orgulho de feito esse curso de enfermagem, foi excelente em todos os sentidos, os professores eram rigorosos, mas muito competentes e preocupados com o nosso aprendizado, posso dizer que esse curso era melhor até do que os cursos particulares com mensalidades caras (Dalila – Curso Técnico em Enfermagem).

Nesse relato, podemos perceber que o aluno adulto valoriza a seriedade do curso mesmo considerando rigoroso, no qual sequer se podia faltar às aulas. O fato de sentir que o professor se preocupa com o seu aprendizado, confere uma aproximação maior entre o aluno e o professor e pode influenciar o sentido atribuído ao curso, bem como sua decisão de permanecer. Para essa egressa que conseguiu permanecer, a formação do PROEJA significou satisfação por ter concluído um curso reconhecido e valorizado no município.

No relato de Paula, é levantado outro aspecto que diz respeito à faixa etária:

Quando a gente faz um curso com mais idade, aproveita mais o estudo, leva a sério, os mais jovens não têm a mesma seriedade, brincam muito. A gente não vai à escola para brincar (Paula – Curso Técnico em Secretariado).

Com essas palavras, Paula enfatizou a importância da formação para quem já sentiu na pele a sua falta. Dentre outras situações, principalmente a hora de concorrer a uma vaga de emprego, quando ficava em desvantagem em relação aos outros concorrentes, por não ter a formação em nível médio. Para ela, a fase de maturidade em que se encontra significa mais seriedade diante dos estudos, uma vez que isso representa conquistar um espaço mais valorizado no meio social. Paula afirmou que relutou antes de buscar novamente a escola, porque não queria estudar com pessoas mais jovens, por isso identificou-se com o PROEJA.

Essa tendência das pessoas relacionarem-se com indivíduos que possuem situações sociais semelhantes às suas é explicada por Bourdieu (1993), pelo fato de facilitar a interação e também pela tendência natural dos indivíduos se relacionarem com os seus pares. A convivência entre pessoas com situação semelhante de idade e situações de vida possibilita maior integração ao grupo por favorecer o pertencimento e maior aprendizagem.

Por outro lado, Paula enfatiza em seu relato que o PROEJA representou aquilo que buscava em termos de formação, por isso ficou até o final, salientou ainda, que a turma era muita unida, que existia um bom entendimento entre todos os alunos.

A este respeito, Dubet e Martuccelli (1998, p.186) afirmam “que são os estudantes das fileiras gerais e com finalidades profissionais imprecisas que mais afirmam o papel e o interesse intelectual nos estudos”. Isso decorreria do fato de já terem vivenciado situações que levam à valorização dos estudos e da escola para ascensão pessoal e profissional.

Pudemos perceber que a satisfação apresentada pelos egressos em relação à escolarização estava relacionada à aquisição de conhecimento e à consequente valorização pessoal a partir dessa conquista. Foi destacado pelos egressos a seriedade e o empenho de alguns professores para a aprendizagem, além do fato de sentirem-se mais à vontade estudando com pessoas da mesma faixa etária e situação escolar semelhante. Isso poderia ter contribuído para a atribuição de sentidos e significados, que interferiram na permanência desses alunos nos cursos.

Mas, e para os outros? Para a maioria que não permaneceu nos cursos essas mesmas questões não teriam sido significativas? A partir da análise dos relatos dos egressos e do contexto no qual se realizou a formação do PROEJA, é possível entender que as inter-relações desses alunos na escola, seja com os colegas, com os professores, gestores, ou ainda as relações de conflito mantidas consigo mesmo, abrangeram as impossibilidades de permanência, devido aos diversos fatores já mencionados. Porém, nos relatos dos egressos podem-se perceber várias indicações de possíveis motivos que levaram os colegas a não permanecerem.

Para que haja atribuição de sentidos na visão de Dubet (1994, p.176), “depende das relações que se estabelecem no contexto social vivido pelo aluno, do lugar social, cultural e econômico ocupado pelos atores”. Ou seja, no caso dos alunos do PROEJA, isto está relacionado à forma como foram acolhidos na escola e as oportunidades de pertencimento que tiveram, além dos elementos estruturais e organizacionais dos cursos.

#### 4.3.2 Continuidade/descontinuidade dos estudos

Dentre os alunos egressos entrevistados, foram poucos os relatos que mencionaram a possibilidade de continuidade dos estudos após o término do curso no PROEJA. Porém, nesses relatos, os egressos afirmaram que o curso contribuiu para a continuidade dos estudos em nível superior, apesar disso não ter se concretizado para a maioria. Demonstraram, no entanto, o desejo de continuidade; comentaram sobre o retorno aos estudos nos cursos do PROEJA e justificaram os motivos de não terem permanecido nos estudos anteriormente.

A gente pensa em não parar aqui, eu penso em estudar mais um pouco, aprender mais, quero fazer outro tipo de curso. É claro que dentro da área da saúde, não é? (João Célio – Curso Técnico em Enfermagem).

A privação de estudos na adolescência pertence a um passado que ficou para trás, deixando somente as lembranças. Em sua autoanálise, João Célio comentou também sobre coisas boas, como uma infância alegre junto à família e as brincadeiras criativas que a falta de brinquedos não pode impedir às crianças pobres; lembrou-se do seu casamento, enquanto durou, e dos dois filhos que ficaram dessa união, e que agora estão sob os seus cuidados. Ele reiterou várias vezes a representatividade do curso para uma nova direção em sua vida e o desejo em prosseguir os estudos. A busca do capital cultural, alicerçada no curso do PROEJA, colocou-se como uma grande meta em sua vida, não obstante as adversidades para a aquisição, uma vez que, por mais que pareça ao contrário, não está disponível a todos, principalmente às classes menos favorecidas. No entanto, mudar a lógica na qual a tendência natural é o filho ocupar a mesma disposição social que o pai numa cadeia de sucessão, representa entrar em contradição, desmobilizar o capital cultural herdado e as estruturas que direcionam as ações, além de um ônus/bônus social a pagar ou a receber pela mudança de *status quo*.

Esse mesmo desejo, não efetivado, de chegar a um curso superior foi expresso no relato de Carlos:

pretendo fazer engenharia civil e continuar trabalhando nessa área. Apreendi bastante no curso, mas quero um futuro melhor então tenho que continuar

estudando, é a única maneira de se chegar lá (Carlos – Curso Técnico em Construção Civil).

Durante a entrevista, Carlos estava um tanto apressado, tinha um casamento para ir com a família, por isso não prolongou muito a conversa, porém, desde os primeiros contatos telefônicos sempre foi muito solícito, ajudou-nos a estabelecer contato com os demais egressos desse curso para as entrevistas. Comentou sobre as dificuldades sentidas durante o curso, que não foram poucas, uma vez que trabalhava em serviço pesado o dia todo e tinha aula todas as noites, o que significou adaptar-se novamente ao “sistema da escola”, com o cumprimento dos horários rígidos e a obediência a outras tantas regras escolares, que vão desde as carteiras enfileiradas nas salas de aula, avaliações, trabalhos, até as autorizações e justificativas para entrada e saída antecipadas, conforme nos informou.

Situações estas que podem se fazer desnecessárias para um adulto na sua fase de vida. Carlos trabalha na área de construção civil como mestre de obras; essa conquista veio com a conclusão do curso do PROEJA, pois antes exercia a função de pedreiro. Conseguiu permanecer até o final do curso, por isso sente-se vitorioso e estimulado, aos 43 anos, a prosseguir os estudos em um curso de Engenharia Civil, embora ainda não tenha tentado nenhum vestibular.

Álvaro, ao tentar fazer um curso superior, deparou-se com a impossibilidade para dar continuidade, como descreve a seguir:

logo que terminei o curso técnico pensei em fazer um curso superior na área de tecnologia, cheguei a começar, mas tive que desistir, a mensalidade era muita alta para mim, não tive condições de bancar. (Álvaro - Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

Seu relato mostra uma situação na qual conseguiu iniciar, concretizou uma experiência em curso superior, porém, logo no início se viu obrigado a interromper. A continuidade dos estudos, para esse aluno, coloca-se como algo quase impossível, pois não se sente preparado para o vestibular da universidade pública e as universidades privadas, cuja entrada é mais acessível, são muito caras; diz já ter tentado, mas não conseguiu pagar. É, portanto, um dilema que não se restringe somente a esse caso, mas a um grande número de alunos trabalhadores, que ficam excluídos das universidades públicas devido à barreira representada pelo vestibular e à falta de condições financeiras para pagar os cursos preparatórios.



Já para Amarildo, outro egresso entrevistado, a questão maior para continuar os estudos em nível superior é o tempo.

O curso ajudou bastante, não é? Eu até penso mesmo em uma faculdade ali naquele bairro da Vila Garcia... Entrei na internet e vi que tem umas inscrições lá. Mas o que vai contar mesmo pra mim agora também de novo é o tempo. Tempo para poder ingressar ali, tempo para estudar. (Amarildo – Curso Técnico em Logística).

Esse relato mostra que após concluir o curso do PROEJA, Amarildo sentiu-se motivado a continuar os estudos, apesar de estar consciente dos problemas a serem enfrentados. Dentre esses problemas estaria o tempo a ser disponibilizado para o estudo, quesito precioso e escasso para os jovens e adultos trabalhadores que enfrentam jornadas intensas de trabalho diário, além da locomoção casa – trabalho – escola. Embora tenha apontado essas questões que põem em risco as suas pretensões futuras, Amarildo, mantém firme a intenção de cursar a faculdade na área de logística.

O sentido do curso sobressai nos relatos dos alunos egressos ao expressarem as razões que os levaram a procurar o PROEJA e permanecer até o final. Essas razões estão relacionadas as suas histórias individuais, enquanto pessoas que “tentam sair da marginalidade de uma sociedade letrada seja para sua sobrevivência ou para a autoafirmação” (BARBOSA, 2009, p. 43).

A perspectiva da formação para aquisição de emprego é evidenciada no relato de Amarildo, assim como no de vários outros egressos entrevistados, sendo o principal motivo para o retorno aos estudos. Muitos deles, logo após expressarem os motivos do retorno, tentam justificar o período de afastamento, tal qual Amarildo, que afirma ter priorizado o trabalho em detrimento dos estudos, uma vez que este não lhe dava outra oportunidade em termos de horários. A intenção sempre presente em justificar o afastamento dos estudos revela a consciência de não ter sido a opção mais acertada, visto que incorreu em retorno posterior; deixa claro, no entanto, que foi a opção possível.

Procurei esse curso por motivo mesmo de prioridade, por ser aqui uma cidade portuária, eu queria ingressar pra trabalhar com logística. A Logística abre bastante campo de emprego, então eu queria mesmo trabalhar nessa área. Estava sem estudar há mais de dez anos. Porque eu priorizei muito o emprego na época, e como o meu outro emprego não dava muito a oportunidade de estudo, eu não terminei, não tinha cumprido, não é? O trabalho anterior me sufocava muito, tanto é que eu chegava na escola pra

fazer o curso 19:15h 19:20, não conseguia chegar antes. Não, que agora, não venha a ser assim se eu for voltar a estudar.... (Amarildo – Curso Técnico em Logística).

Ao final desse fragmento de relato, Amarildo expõe um problema enfrentado pelos jovens e adultos trabalhadores em relação ao tempo de trabalho e ao tempo da escola, os quais muitas vezes se inter cruzam dificultando a permanência. O horário estendido de trabalho e a rigidez da forma escolar, verificada nos cursos pesquisados, colocam-se como empecilhos e contribuem para selecionar a permanência somente àqueles que dispõem de condições para cumprir os horários estipulados. Esse fato revela uma contradição na oferta da formação que visa à participação dos sujeitos, no entanto não disponibiliza os meios para que seja efetivada.

Outro motivo para a volta aos estudos nos cursos do PROEJA foi por ser um curso integrado, com o Ensino Médio e técnico num mesmo curso, conforme a afirmação de Mário.

Me matriculei no curso do PROEJA porque tinha o Ensino Médio e o técnico junto. Estava sem estudar há 8 anos e precisa terminar o Ensino Médio, o técnico seria uma opção a mais. Estava parado desde uma greve de professores e não voltei mais (Mário – Curso Técnico em Meio Ambiente).

Esse relato expõe a questão da desestruturação da rede pública de ensino, marcada por vários problemas, incluindo greve de professores. Embora se traduza em ação legítima, a greve impõe consequências incontáveis à vida escolar dos alunos, principalmente no caso dos adultos, cuja motivação se traduz em fator determinante para a permanência na escola e pode ser abalada diante de tal fato.

Em outra entrevista, Lucia, egressa do curso técnico em Segurança do Trabalho, comenta sobre o interesse despertado na formação técnica contemplada no PROEJA, fato que a levou a migrar da formação geral realizada em um CEEBJA, em nível médio, para essa formação que estava sendo oferecida em outra escola. Embora em pequena escala, essa questão coloca em pauta a concorrência e até uma certa disputa de matrículas, no âmbito das escolas da mesma rede ofertante.

Durante a entrevista, a aluna comentou sobre as dificuldades apresentadas anteriormente que a levaram ao afastamento dos estudos, como a falta de transporte para ir à escola, uma vez que residia em área rural afastada da cidade.

Além disso, veio o casamento e filhos tornando mais difícil o seu retorno à escola, o que só tornou-se possível mais tarde.

Estava fazendo o Ensino Médio no CEEBJA, mas achei que esse curso me traria mais oportunidade então mudei, antes não consegui estudar por que tinha a família para cuidar. Morava no sítio e não tinha transporte para a escola, fiquei muito tempo sem estudar. (Lucia – Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

Situação semelhante é apontada por Eliane, egressa do curso de Enfermagem, em relação aos desafios para retomar os estudos após um longo período de afastamento. Ela relembra o período escolar anterior, destacando que conseguia boas notas na escola; mesmo assim, desanimou pela distância a ser enfrentada todos os dias entre a sua casa e a escola, além do fato de ter que trabalhar para ajudar a mãe em casa. A gravidez precoce, ainda na adolescência, também teve peso para que a escola perdesse o sentido naquela fase da sua vida.

Quando eu parei de estudar eu tinha 16 anos, arrumei filho, daí queria namorar, porque eu não gostava mesmo de estudar. Quer dizer, a questão não é nem não gostar, era longe de casa e eu trabalhava pra ajudar minha mãe, daí foi indo e eu desanimei. E olha que eu era boa aluna ainda, tirava sempre nota boa. Tive três filhos no total (Eliane - Curso Técnico em Enfermagem).

Porém, no decorrer da sua trajetória, a falta da formação não realizada e principalmente a qualificação para enfrentar as disputas de emprego, a trouxe para o PROEJA. Assim, a busca da formação passou a ter outro sentido em sua vida, se antes não gostava de estudar ou não se identificava com a escola, a necessidade de aprender e de obter uma qualificação maior a trouxe ao curso do PROEJA.

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1990, p.32), “o sentido das ações mais pessoais e mais transparentes não pertence ao sujeito que as perfaz, senão ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam”. As palavras dos autores nos ajudam a compreender as situações expressas pelos alunos egressos do PROEJA, para os quais o desejo de estudar representou e representa um embate diante das situações que se impõem. No caso de Eliane, assim como no dos outros egressos citados, o sentido atribuído ao estudo se modificou durante a trajetória de vida, vinculando-se às necessidades imediatas vivenciadas que exigiram a sobrevivência e a busca de melhoria de vida em primeira instância e não as suas escolhas pessoais.

### 4.3.3 Insatisfação com a escolarização

A ausência de sentido ou o sentido negativo também pode ser percebido no conjunto dos relatos dos egressos entrevistados. De uma forma geral, dizem respeito à estrutura inadequada de alguns cursos e ao despreparo dos professores em relação ao trabalho com jovens e adultos. No entanto, os próprios alunos salientam o fato de ter sido a primeira turma, portanto, foram “cobaias” quando os cursos ainda estavam sendo estruturados.

Para Joraci, o curso técnico em Segurança do Trabalho serviu somente para obter um diploma, pois não se sente preparada para atuar nessa área. No momento da entrevista estava trabalhando numa empresa de produtos alimentícios, em outro município, em função diferente da sua área de formação.

O fato de não ter experiência já não abre oportunidade de emprego e se abrir, eu tenho até medo. Sabe? Porque a parte técnica deixou muito a desejar. Não me sinto preparada para trabalhar na área da minha formação, por não ter obtido o conhecimento necessário nas disciplinas técnicas (Joraci – Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

Essa egressa comentou que não veio laboratório para o curso e que não tinha aulas práticas, somente teóricas; além disso, houve muita troca de professores dificultando o acompanhamento das aulas. “Alguma coisa boa teve, não vou negar. Gostaria de ter coisas diferentes para falar, sabe? Mas não tenho” (Joraci – Curso Técnico em Segurança do Trabalho). Nessa afirmação, tenta enaltecer o lado bom do curso para além do diploma, mas não consegue encontrar as palavras e finaliza o seu relato expressando o seu descontentamento em relação ao curso realizado.

Laura, egressa do mesmo curso, enfatiza os problemas vivenciados no decorrer da formação e destaca a falta de aulas práticas.

Um curso técnico, não pode ser só na teoria, a parte prática não aconteceu, além disso, o estágio foi muito curto, só cem horas não dá para se aprender quase nada, faltou estrutura, mas pelo pouco aprendizado que eu tive, eu aprendi muito em vista do que tinha, porque quando a gente não tem oportunidade, como muitos têm hoje em dia, o pouco que se aprende é muito valioso (Laura – Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

Danilo, do curso técnico em Eletromecânica, levanta outro aspecto em relação ao significado do curso, afirma que houve boa aprendizagem, principalmente

no primeiro ano quando havia menor quantidade de turmas, porém, o horário do curso até as 23 horas era massacrante para quem trabalha o dia todo. Em sua opinião, esse foi o principal motivo de grande parte dos alunos não terem permanecido no curso,

pois cumprir esse horário significava sofrimento e até doença para alguns. Além disso, os professores eram muito “técnicos” e não demonstravam compreensão com a nossa situação quanto aos conteúdos muito pesados e o cumprimento do horário. As exigências eram absurdas em relação aos trabalhos e avaliações (Danilo – Curso Técnico em Eletromecânica).

A dificuldade com relação ao horário do curso também foi manifestada por Cirilo do curso técnico em Informática. Para esse aluno, cumprir o horário das aulas significava, muitas vezes, ter desentendimento com o patrão, que não colaborava e exigia que ficasse atendendo os clientes até mais tarde. Destaca também, que o curso foi muito geral, não focou uma área específica, o que dificulta para conseguir emprego.

Roberto, egresso do curso técnico em Construção Civil, relatou que o curso representava para ele um meio de conseguir um emprego na área, mas isso não ocorreu:

continuo desempregado e sem perspectiva de mudança, uma vez que para obter um emprego nessa área é exigida a comprovação de experiência. O curso teve muitos problemas, não posso dizer que estou preparado, a começar pela carga horária da disciplina de desenho arquitetônico, fundamental nessa formação, por não haver professores suficientes para ministrar as aulas foi diminuída. (Roberto – Curso Técnico em Construção Civil).

Após apontar os problemas do curso, esse egresso salientou ainda que o curso é bom para quem já está na área, portanto, já detém a experiência de trabalho e boa noção da parte prática.

Para Juliana, egressa do curso técnico em Nutrição, o curso representava uma oportunidade de emprego nessa área, com a qual tem grande identificação. Esse foi o motivo de ter buscado essa formação, uma vez que já havia concluído o Ensino Médio; esse fato, porém, não se concretizou.

O ensino foi muito fraco, os equipamentos de laboratório eram precários e insuficientes; mudava muito de professores; as cinco disciplinas técnicas

eram dadas por uma única professora (Juliana – Curso Técnico em Nutrição).

A egressa afirma que só não desistiu porque tinha esperança que melhorasse, mas o tempo passou e isso não aconteceu.

Esses depoimentos, dentre muitos outros, mostram as dificuldades enfrentadas pelos alunos em se readaptar à escola e à forma escolar hegemônica, após vários anos de afastamento. O fato de encontrarem na escola os mesmos problemas que anteriormente já os tinham afastado, como a rigidez de horário, falta de compreensão, atenção e respeito, confere uma falta de sentido na sua experiência de estudo. Esse fato é ampliado com a decepção de não ter conseguido emprego na área do curso realizado, o que se verifica na maioria dos casos.

#### 4.3.4 O sentido de preconceito no PROEJA

Outras falas trazem à tona o sentido de inferioridade por terem realizado uma formação do PROEJA; isso se deve ao preconceito tanto de alguns dirigentes da escola em que cursaram o PROEJA, quanto nas empresas nas quais tentaram conseguir trabalho.

As empresas consideram que é uma formação ruim, que a gente não sabe da profissão o que é necessário, isso dificulta para conseguir emprego. O diretor e o coordenador não davam apoio a nossa turma era abandonada por ser PROEJA, mas era muito unida”. (Rosalina – Curso Técnico em Segurança do Trabalho).

Bourdieu e Passeron (1975) ao elaborarem a teoria da reprodução, explicam o preconceito na escola como uma forma de violência simbólica para aqueles que não apresentam as condições ideais requeridas pela forma escolar e, portanto, não são o alvo da ação pedagógica, padecendo muitas vezes pelo descaso e esquecimento. No caso relatado pela aluna egressa do curso do PROEJA, o preconceito baseava-se na inferiorização do curso, destinando-lhe condições estruturais e tratamento desfavoráveis em relação aos demais cursos da escola. O posicionamento da ação pedagógica demonstra a função reprodutora da escola que

ao reproduzir o sistema vigente, exclui e segrega os alunos menos favorecidos economicamente, no caso, os trabalhadores.

Segundo os autores citados, o dominado não se opõe ao seu opressor, uma vez que não se percebe como vítima deste processo. Considera a situação natural, mas se percebe de forma inferiorizada, portanto com um sentido negativo de si e da formação, conforme expresso no seguinte relato:

jogavam a turma de um lado para outro, não havia uma sala fixa, chegaram a colocar a gente na sala da pré-escola com cadeiras pequeninhas. Não era para desanimar? (Silvânia – Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde).

Para Débora, do curso técnico em Nutrição, “houve preconceito por sermos pessoas adultas e com opinião própria. Eram acostumados a lidar só com crianças e queriam nos tratar assim também”. Fica evidente nesse relato a forma inadequada de tratar os alunos adultos que não admitem serem tratados como criança e querem ser respeitados como pessoas adultas, que cumprem os seus deveres e conhecem também os seus direitos enquanto alunos.

O curso era largado, ficamos sem professor por dois meses. Não teve apoio da direção, até a sala era a pior para o PROEJA. Teve muito preconceito, atendimento diferente que o do subsequente. (Anita – Curso Técnico em Administração).

Dentre outros relatos, esses evidenciam que houve desrespeito com o público do PROEJA em algumas escolas nas quais essa formação foi tratada como “inferior”, portanto, poderia ser em qualquer lugar, em qualquer sala e de qualquer jeito.

As questões de menosprezo aos alunos jovens e adultos foram observadas por Barbosa (2009, p. 68) em sua pesquisa com alunos da EJA: “salas de aula funcionando em espaços inadequados, sala de aula em uma varanda, salas de aulas minúsculas, onde os alunos não podem se movimentar entre as carteiras, salas com pouca ventilação, tetos baixos, pouca iluminação”. Portanto, uma situação recorrente para um público que retorna à escola e que recebeu esse mesmo tratamento no passado.

Sobre as relações da escola e da sociedade, Dubet (2003, p.43) afirma que essas relações se transformaram e que a escola “perdeu sua inocência. Ela própria

é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar”.

Segundo Torres (1992, p.79), “o que ocorre, na verdade, é um preconceito a toda modalidade de educação de jovens e adultos por tratar de um público cujas características socioeconômicas e localização estrutural não apresentam poder”. A formação destinada a esse público, ao longo da história, foi aligeirada e com conteúdos minimizados, o que reproduziu no meio social o estigma de “segunda linha”. Esse fato, somado aos outros que marcam esses sujeitos contribuem para diminuir a autoestima e a valorização própria.

Segundo Barbosa (2009, p. 42), “o preconceito contribui para as negligências das gestões públicas para com a modalidade e o descaso com que tratam as demandas, as quais nesse contexto se retraem e não exigem seus direitos a escolarização”. Ao se instituir esse tipo de tratamento aos alunos trabalhadores, em vez da formação promover a valorização do sujeito, produz o seu contrário, pelo sentido de inferioridade que o sujeito atribui a si próprio.

Os diversos relatos expõem sentidos e significados relacionados à escolarização dos alunos egressos dos cursos técnicos do PROEJA, seja em relação à satisfação, possibilidade de continuidade dos estudos, insatisfação e preconceito. Esses relatos possibilitaram a percepção de que os mesmos estão intrinsecamente vinculados a contextos econômicos e socioculturais, mas também a questões diretamente relacionadas à escola.

No caso específico dos sujeitos jovens e adultos pesquisados e da própria situação de vida em que se encontram, os sentidos e significados expressos em relação à escolarização realizada nos cursos do PROEJA vincularam-se à aquisição ou não de emprego e dos problemas enfrentados no decurso da formação. Para a maioria dos egressos, esse foi o motivo do retorno aos estudos.



#### 4.4 A RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Durante a análise dos relatos, nos deparamos com repetidas falas que mencionavam mudanças ocorridas, a partir da experiência de formação no PROEJA, na forma de pensar, agir e ver o mundo, como por exemplo:

“tornei-me uma outra pessoa após o curso...”  
“o curso mexeu com a minha forma de pensar...”  
“não sou mais o mesmo”...,  
“hoje penso diferente...”  
“vejo as coisas de outra forma...”

Tais relatos nos instigaram a buscar a compreensão dessas mudanças, enquanto sentidos e significados para a reconstrução da identidade dos egressos da formação do PROEJA. Dessa forma, consideramos pertinente averiguar em que moldes se processou esta significação e a inter-relação estabelecida com a formação.

Os sentidos e significados atribuídos pelos egressos do PROEJA estão relacionados à valorização pessoal e profissional, ao sentimento de pertença, à capacidade de posicionamento, à tomada de decisões e à autoestima de uma forma geral, conforme vimos na seção anterior. O conceito de identidade e a sua contextualização é particularmente importante para a compreensão dos sentidos atribuídos ao curso, buscada neste capítulo, uma vez que os mesmos decorrem da expressão dos sujeitos na própria dinâmica de socialização. Nas palavras de Silva (2000, p.9),

a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. Os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições de sujeitos fortemente marcados por relações de poder.

Para esse autor, num primeiro momento seria fácil definir identidade: é “aquilo que eu sou ou aquilo que ele é” (SILVA, 2009, p.9) ao afirmar o que sou estou

também afirmando o que não sou, isto é, a diferença. Portanto, identidade e diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação, que por sua vez estão relacionados às relações sociais e de poder. Nessa perspectiva, a identidade é um significado cultural e socialmente atribuído.

Para Dubar (1995, p.13),

a identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso. A perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento e de angústia. A identidade humana não é dada de uma só vez no ato do nascimento, ela é construída na infância e reconstruída ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho, depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é, portanto, produto de sucessivas socializações.

De acordo com esse autor, embora o indivíduo já tenha uma identidade ao nascer, ela passa por um processo de construção e reconstrução durante as diversas fases e situações da vida. Essa construção parte sempre de posições já existentes (herdadas) para posições adquiridas que revelam a essência e as particularidades de cada indivíduo, seja durante o curso normal da vida ou nas estratégias buscadas. As situações de trabalho e formação apresentam grande interferência no processo de formação da identidade, como no caso particular de um curso realizado por um determinado grupo, ou da função de trabalho desempenhada. O trabalho desenvolvido ou o cargo ocupado conferem maior identificação social do que a própria forma de pensar ou agir. Nesse caso, além da identidade individual, pode-se formar também uma identidade coletiva a partir do reconhecimento social do grupo enquanto tal.

A construção da identidade social define-se em um contexto de negociação que incorpora atos de atribuição e de pertença; ou seja, segundo Dubar (1997, p.105),

a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos". Trata-se de uma articulação de dois processos identitários heterogêneos: de atribuição pelos agentes e instituições que diretamente interagem com o sujeito, e de incorporação resultante da imagem que o sujeito constrói de si próprio. A identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis na construção da identidade social.

Ainda de acordo com o mesmo autor o autor, a identidade se forma a partir de um reconhecimento que pode ser tanto social quanto individual. No caso da

identidade formada a partir do reconhecimento social é a identidade que os outros atribuem a mim (como sou visto, percebido, identificado). Ou ainda a identidade que eu propriamente me atribuo (como me vejo, me sinto, me identifico); nesse caso uma identidade biográfica. Porém, o caráter provisório da identidade está relacionado às novas situações de interação social e individual que se apresentam, e que tenham significação ao ponto de mudar a imagem que eu próprio tenho de mim ou de como sou visto pelos outros. Dito isso parece tratar-se de algo muito simples, porém, a construção e reconstrução da identidade implicam em processos de grande complexidade estudados nos campos da psicologia, psicanálise e sociologia.

Entretanto para os limites desse trabalho, importa-nos compreender de que forma o curso realizado no PROEJA pode ter contribuído para reconstrução da identidade dos alunos dessa formação. Desse modo, a reconstrução da identidade se coloca como uma categoria a ser analisada para a compreensão do sentido da experiência formativa, conforme analisamos a seguir.

A análise do conjunto dos relatos dos egressos permite observar a evidência das mudanças ocorridas a partir da experiência de formação e escolarização realizada no PROEJA. Isso se manifesta tanto em situações nas quais se registraram conquistas de emprego e de novas posições no campo social, quanto pelo simples fato de pertencer a um determinado grupo social, no caso, o curso realizado. A convivência diária com os colegas e a sociabilidade trouxeram a sensação de pertencimento a uma situação nova e elevação da autoestima, oportunizando a reconstrução da identidade.

Para João Célio, aluno egresso do PROEJA com uma trajetória anterior marcada por trabalho precarizado e um quadro de extrema pobreza, o novo rumo dado a sua vida após a experiência de formação no PROEJA representou mudanças significativas. O fato de exercer uma função mais valorizada socialmente representou mudar as suas experiências de vida do passado e a forma como se autodefine hoje, a partir das conquistas profissionais obtidas.

Para Dubar (1997, p.13), “entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular porque se tornou um bem raro, uma vez que o emprego condiciona a construção das identidades sociais”. Assim, tanto a formação realizada quanto o novo estatuto profissional adquirido, influenciaram na reconstrução da identidade de João Célio.

Para mim foi uma experiência de vida muito grande. Uma experiência assim de você... aí ver outra coisa, não é? E há muito tempo atrás eu tinha um sonho, de entrar na área da saúde. Que eu me lembro no dia que eu estava na roça trabalhando e vi duas técnicas em enfermagem, que elas têm técnica em enfermagem do trabalho. Aí pensei assim comigo: “Ah, será que um dia eu vou poder trabalhar assim? Ter essa oportunidade”, não é? tem esse curso lá” e ele também fez esse curso, que ele fez o subsequente, ele terminou também, não é? E ele falou: “Você poderia fazer esse curso”, e foi assim bem na época que eu tinha separado, tava assim, sabe? por causa dos meus filhos e tudo, não é? Mas pra mim foi uma coisa que inovou na minha vida. Eu comecei a enxergar as coisas diferentes, os professores aqui excelentes, sempre deram força pra gente seguir em frente, e fui superando... Hoje posso dizer que venci, sou um técnico em enfermagem! (João Célio – Curso Técnico em Enfermagem).

Os recursos identitários presentes no relato, em articulação com os contextos de interações vivenciados, favoreceram as dinâmicas e a reconstrução da sua forma identitária. Esses recursos revelam “capacidades linguísticas, reservas de palavras, expressões, referências que permitem o desenvolvimento de estratégias, mais ou menos complexas, de identificação de si próprio e dos outros” (DUBAR, 2000, p. 54).

No caso específico de João Célio, a reconstrução da sua identidade ocorreu pelas novas relações que se estabeleceram a partir da aquisição do curso e de um novo emprego, além das relações estabelecidas com a sua nova identidade, agora mais valorizada, que conserva os traços do passado, porém, numa identidade reconstruída no presente.

Na lógica de Silva (2000), ao afirmar “eu sou um técnico”, João Célio está tentando se afirmar, marcar a sua nova posição enquanto alguém com direito a uma profissão e a um lugar social condizente com a formação realizada. Ao ver a sua imagem de outra forma, estabelece também novas formas de relacionamento e de posicionamento perante os seus pares. “Ter uma profissão é permitir-se apresentar a si próprio e ao outro de maneira socialmente reconhecida” (DUBAR, 2000, p. 95). Tal valorização permite a sensação de pertencer enquanto membro de um contexto social.

No relato de Fátima, percebemos as dificuldades vividas anteriormente, as quais a colocavam numa situação de exclusão e distanciamento daquilo que buscava. O fato de conseguir romper com as situações que a impediam de crescer, estudar e passar a desempenhar um trabalho mais valorizado socialmente, para a qual estava devidamente qualificada, deu-lhe a sensação de pertencimento a um quadro social diferente, que antes a excluía.

Foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida. Porque se fosse pra eu pagar um curso, eu não teria condições. Sofri bastante, foi muito sofrido da minha parte trabalhar e estudar ao mesmo tempo, fazer estágio. Cheguei a pedir a demissão no emprego pra poder fazer o estágio, porque o meu sonho era ser enfermeira, trabalhar e cuidar de doente, e não ficar limpando, nada a ver. Porque todo trabalho é digno, mas eu tinha vergonha. Eu queria ser enfermeira. Ah, fazia tempo. Eu estudei até o terceiro ano do primário, depois fui para o CEEBJA. Fiz da quinta a oitava e não consegui fazer o segundo grau. Estava há mais de dez anos sem estudar. Por que eu parei? Porque eu tinha um esposo muito chato, que nunca apoiou em nada na minha vida. Todos os meus sonhos ele cortava, o estudo, do lado pessoal, o meu sonho (separou do marido). Tudo mudou na minha vida depois desse curso. E hoje além de eu trabalhar no hospital eu trabalho particular. Eu sinto que minha profissão, quando as pessoas falam assim: “Ah, eu preciso de uma enfermeira particular”, é valorizado, sabe? A gente sente o quanto as pessoas valorizam o trabalho da gente, principalmente o particular quando precisa da gente. Ah, porque a gente aprende tanto.... Aprende como conviver com as pessoas, aprende tudo. E tudo o que eu não sabia eu aprendi. Eu aprendi a ser até outra pessoa. Outra pessoa assim, diferente, coisas que eu nem imaginava que eu ia conseguir eu consegui. Tudo muito bom. (Maria de Fátima – Curso Técnico em Enfermagem).

Essa demarcação de fronteiras que representa estar fora ou estar dentro, segundo Silva (2000), são afirmadas e reafirmadas pelas relações estruturais e indicam as posições ocupadas pelos sujeitos nos campos sociais, as quais nem sempre são reconhecidas pelos próprios sujeitos. Para Fátima, o fato de se sentir incluída tanto no mundo letrado, quanto no sistema produtivo, promoveu a elevação da estima e a sua autoafirmação ao ponto de construir uma nova imagem de si.

Para Maria Luiza, egressa do curso técnico em Administração, representou uma possibilidade de crescimento pessoal e melhores condições perante a vida.

Tive um crescimento como ser humano, abre a cabeça da gente, aprendi a administrar a minha vida e adquiri muitos conhecimentos na área de administração abriu oportunidade de trabalho e continuidade dos estudos. Ajudou a crescer, a acreditar mais em mim (Maria Luiza – Curso Técnico em Administração).

A lógica social do discurso da Maria Luiza produz-se, assim, entre a experiência de satisfação no fazer da ação cotidiana e o desafio da progressão na carreira, pelo que o seu desempenho constituiu uma conquista, inscrita em qualidades pessoais que ela se atribui, uma satisfação e um desafio. Essa identidade estruturada no ofício é uma forma identitária que se caracteriza por uma forte mobilização pela atividade profissional, numa pertença à organização individualizada e particularmente centrada na realização de projetos profissionais e pessoais.

Um sentido diferente está presente no relato de Francisca, a qual se encontra subjacente à importância reconhecida da estabilidade e da segurança no emprego. A estabilidade desejada opõe-se ao receio do desemprego e, conseqüentemente, à insegurança. É, portanto, um contexto em que a experiência real de integrar a um coletivo de trabalho, para a qual contribuiu e contribui com o esforço próprio, que permite o encontro entre expectativas e experiências reais no mundo do trabalho, tornando-se estruturante de uma forma identitária, que se distancia daquela que se define somente pelo ofício.

Tinha dificuldade para aprender, antes a escola não era aquilo que eu queria, faltava bastante aula para trabalhar, mas queria aprender e ter uma profissão, esse curso me fez ver a importância dos estudos, pois depois que concluí consegui encontrar um emprego. O Colégio é muito bom, pude fazer o curso de graça, além de me formar no Ensino Médio fiz um curso técnico que foi muito bom para mim, espero que continue assim, pois não quero ficar desempregada (Francisca – Curso Técnico em Administração).

Para Charlot (2002, p.84),

a aproximação dos sujeitos com o saber supõe uma relação identitária, adquire sentido em referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si próprio e àquela que quer dar aos outros.

Dessa forma, o saber adquirido possibilita uma nova forma de situar-se e posicionar-se perante a realidade numa situação diferenciada de relação social, que coloca os sujeitos em outro patamar de possibilidades.

Já no relato de Adilson, emerge outro universo no seu desejo expresso de que outras pessoas também tenham essa formação, face ao nível de aprovação conferido. A perspectiva de progressão ou mobilidade ascendente se traduz numa realidade experienciada e, portanto, numa satisfação pessoal e profissional. Configura-se, portanto, uma forma identitária pautada na justiça social e igualdade de acesso a todos diante das suas expectativas.

Atendeu aquilo que eu buscava. Adquiri novas experiências, tanto pessoal, quanto profissional. Abriram novas oportunidades, o conteúdo é bom, pena que poucos aproveitem, muitos desistem e tem só nessa escola. O Ensino Médio e o técnico junto, é uma oportunidade a mais para quem precisa trabalhar. Os que desistem é por opção, não era bem aquilo que queriam e por dificuldade em vir para a escola. (Adilson – Curso Técnico em Eletromecânica).

O relato de Rose, embora tenha demonstrado a aprovação do curso, levanta alguns aspectos críticos que observou, os quais, em sua opinião, indicam que o curso poderia ter sido melhor se houvesse mais atenção. Deixa transparecer um sentido de menosprezo da escola para com esse curso em prol de outro, o que é assumido na sua identidade pessoal como sendo “deixada de lado” na escola. Essa baixa estima é minimizada pelos laços estabelecidos e pela força de se sentir integrada ao grupo, o que tem contribuição na ressignificação da sua identidade coletiva.

O curso foi bom, mas faltou material didático com nível de 2º grau. Houve muita união dos alunos que ficaram. Os professores incentivavam bastante, mas a escola dava muito mais atenção para o curso técnico em enfermagem e deixou o PROEJA de lado. Trouxe mudanças para a minha vida e novas amizades (Rose – Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde).

Estes sistemas de sentido, emergentes do conteúdo do discurso produzido pela Rose, são também reveladores das relações no contexto vivenciado no curso, que, na sua percepção, privilegiou outros significados no espaço de estudo que não favorecem o direito e a igualdade. Porém, reconhece o papel importante dos seus pares na consolidação de um grupo coeso que intervém de forma pertinente no espaço socioeducativo. Nessa forma identitária estruturada no coletivo da formação foi predominante a importância atribuída aos colegas. O coletivo foi a referência e o suporte de que necessitava para continuar a investir na atividade profissional.

Observa-se nesse caso, que a limitação do papel da instituição escolar não impediu as práticas socializadoras que ocorreram durante o curso e se destacaram nos sentidos atribuídos pela aluna. Tal contexto possibilita a compreensão da importância do capital social formado pelas relações para a ampliação da mobilidade no sentido social.

De forma semelhante, no relato de Fátima, pode-se perceber a satisfação com a formação realizada. Contudo, também os seus pares são atores importantes ao nível das negociações informais com os outros, contribuindo para que leve a cabo o seu sonho dando-lhe suporte ao reconhecimento das outras pessoas que e contribuem para a identidade que lhe é reconhecida pelos outros significados.

Pela realização de um sonho, tudo mudou na minha vida. Trabalho no Hospital durante a semana e particular no final de semana. Aprendi como

conviver com as pessoas, aprendi coisas que não imaginava que poderia aprender. (Maria de Fátima – Curso Técnico em Enfermagem).

A forma, muitas vezes simbólica, expressa por meio da linguagem dos alunos egressos seus relatos, os quais contam, argumentam, explicam, colocando à mostra o contexto socioeducativo e profissional vivenciado no seu cotidiano. Tais contextos permitem identificar um processo de construção e de reconhecimento de si, na maioria das vezes, satisfatório para os entrevistados e validados pelas instituições que os enquadram socialmente.

Ao relatarem as suas trajetórias de estudo e de trabalho, os egressos salientam a relação, a comunicação e a proximidade com os seus pares como elementos determinantes na sua realização profissional, sendo por isso mais relevantes nas suas aprendizagens.

Considerando, tal como salienta Charlot (2002, p.12), “o saber implica sempre uma aproximação do sujeito a esse saber, uma aproximação que não é apenas epistêmica, mas é também identitária e social”, podemos entender que à medida que esse saber se consolida no pensamento e nas ações e relações do sujeito, confere-lhe uma nova identidade. No caso dos alunos do PROEJA isso foi possível a partir do curso realizado por vários motivos, conforme observamos nos relatos apresentados, principalmente pela oportunidade de pertencimento a um grupo e pela ampliação do capital cultural e do novo *status* social criado para si e para os outros.



## Síntese do capítulo

Ao longo deste capítulo mobilizamos uma discussão teórica e empírica que procurou articular as relações entre formação, trabalho e reconstrução da identidade, articulação esta que já anteriormente diversos autores haviam salientado a partir de estudos empíricos e que também pudemos interpretar neste estudo.

Esse esforço metodológico significou situar os agentes nos seus contextos sociais e descrever a sua construção histórica no campo social, a partir dos seus relatos. Procuramos também evidenciar as relações de influência e subordinação/dominação do campo intelectual, no caso, a escola em relação à estrutura de poder dentro da distribuição estrutural da classe dirigente e as relações entre as posições ocupadas pelos agentes e pelos grupos. Tal esforço resultou na apreensão dos sentidos da experiência da formação no PROEJA em relação ao trabalho, à escolarização e à reconstrução das formas identitárias.

Com relação aos sentidos da experiência de formação para o trabalho, foi possível perceber satisfação por parte de alguns alunos egressos pela conquista de um novo trabalho, mais valorizado socialmente, após a conclusão do curso. Em alguns casos, não houve alteração salarial no novo posto alcançado, a mudança foi somente em termos de função exercida, o que não diminuiu a alegria pela conquista. O desejo de integração ao sistema estruturado parece fazer parte do imaginário dos sujeitos, como por exemplo: ocupar uma função melhor, ser reconhecido socialmente, poder fazer parte, pertencer, enfim, aquisições que consideram importantes para a melhoria de suas vidas. Nesse caso, o capital simbólico e cultural pareceu ter maior peso para alguns entrevistados do que o capital econômico, uma vez que havia satisfação mesmo nos casos em que não tiveram aumento na renda mensal.

O sentido da valorização da certificação ficou evidente entre os egressos pesquisados como se representasse um passe de entrada para o mundo produtivo, deixando para trás uma situação anterior de exclusão e marginalidade. Porém, se para alguns significou a conquista de um novo emprego, ou a sua promoção, para outros significou frustração por ter uma certificação e não conseguir emprego, o que na sua expectativa seria algo diretamente relacionado, ou seja, ter a certificação significaria conseguir um emprego. Foi possível observar no relato dos egressos

algumas formas de violência simbólica exercidas pela escola que atuam na imposição de valores e crenças, os quais são assumidos e defendidos pelos alunos. Isso ocorre em processo de coerção que age sobre os sujeitos, mantendo-os distanciados, objetivamente, do sistema. Por conta disso, os próprios sujeitos parecem assumir sozinhos a responsabilidade por seus sucessos e fracassos, sem considerar os fatores determinantes das desigualdades e opressão que perpassam as suas vidas e as direcionam para tais ou quais situações. Como assinala Bourdieu (1998, p. 9), “assim é permitido acusar a vítima, tida por única responsável pela sua própria desgraça”.

Com relação aos sentidos da experiência para a escolarização, para alguns egressos, a escolha do curso foi a possibilidade de continuidade dos estudos, mesmo que esta tenha se dado em outro curso técnico gratuito, por vezes, na mesma escola, e não no ensino superior, cujas mensalidades são altas e distantes das suas condições econômicas, conforme relataram. Para outros, o sentido da busca pelo curso foi obter a formação profissional e a escolarização, ao mesmo tempo, devido ao imediatismo em recuperar essa lacuna, ou ainda, para adquirir a formação em companhia de pessoas da mesma faixa etária. Porém, foi possível perceber em seus relatos, que o sentido atribuído à escolarização não é igual em todas as fases e situações de vida; ele está direta e objetivamente relacionado com as ocorrências que se apresentam no percurso da história de cada um. Nesse percurso, aproximam-se ou afastam-se dos estudos de acordo com as situações vivenciadas, as quais, ora lhes impõem como uma necessidade, ora lhes impõem outras necessidades mais imediatas, que os levam ao afastamento dos estudos.

De uma forma geral, o sentido da escolarização vinculou-se à necessidade se integrar-se ao mundo letrado e sair de uma situação de exclusão. Para isso, são feitas as escolhas possíveis que se apresentam, na maioria das vezes, como única e não as escolhas eleitas a partir das suas preferências pessoais.

Em alguns relatos, a referência à escolarização não demonstrou uma significação positiva para os egressos, resumindo-se numa repetição de: “não atendeu àquilo que buscava”, “não foi boa”, “não havia estrutura”, “não teve atenção”, “não me ajudou a encontrar emprego”, “o horário era massacrante”, etc. Inferências legítimas na maioria das vezes, se considerados os diversos problemas constatados na implantação dos cursos. Porém, mesmo nesses casos, algum fato

positivo foi destacado, seja a conquista do diploma ou o relacionamento da turma e professores.

Dentre as atribuições negativas, sentidas em relação ao curso, está o preconceito por parte de alguns membros da equipe diretiva, alguns professores e dos próprios alunos, ao se sentirem diferentes pelo caráter secundário atribuído ao curso em algumas escolas.

Para o entendimento do processo de reconstrução da identidade, e de como isso foi possível a partir da formação realizada no PROEJA, sustentamo-nos em autores como Silva (2000), Dubar (1997), dentre outros, para os quais, a identidade é construída e reconstruída ao longo da vida e nos processos de socialização. A passagem dos sujeitos pela escolarização e a socialização a partir da formação realizada no PROEJA, portanto, trouxe mudanças consideráveis para alguns egressos pesquisados. Essas mudanças, ocasionadas pela aquisição do capital cultural e social significaram novas formas de ver o mundo, as pessoas, e a si próprios.

O fato de se sentirem integrados e detentores de um diploma profissional alterou a sua autoestima e deu-lhes a sensação de ter conquistado um lugar de direito no mundo. Outro ponto importante destacado nos relatos foi o pertencimento a um grupo constituído entre seus pares, com os mesmos interesses e objetivos e de uma forma geral, em faixa etária aproximada, o que contribuiu para a reconstrução de uma identidade coletiva, além da individual.

## CONCLUSÃO

“A viagem termina quando encerramos  
as nossas fronteiras interiores.  
Regressamos a nós mesmos,  
não a um lugar.”  
(*O Outro Pé da Sereia*)  
Mia Couto

Ao longo desta Tese, procuramos uma incursão máxima com a realidade educacional estudada, a qual trata do Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A aproximação teórico-metodológica de Pierre Bourdieu (1993) contribuiu para a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos egressos aos cursos e em que medida esse Programa configurou-se como uma política de formação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos.

**No primeiro desdobramento** da Tese, realizamos uma pesquisa documental com o objetivo de compreender as lógicas históricas, políticas e conceituais que estruturam a formação dos trabalhadores jovens e adultos, e que estão presentes no PROEJA. Esse programa surgiu em decorrência da inflexão educacional provocada pelo Decreto nº 5154/04 como parte das políticas de restabelecimento dos valores educacionais humanísticos e emancipatórios, cujo objetivo de criação foi atender ao público jovem e adulto excluído dos saberes escolares em nível médio.

A perspectiva apontada em seus fundamentos pressupôs a aproximação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia para a compreensão sócio-histórica e política dos meios de produção. Isso aconteceria a partir dos conhecimentos da cultura e do trabalho que integram os cursos técnicos.

Entretanto, a sua implementação foi caracterizada por uma série de desafios que dificultaram a efetivação da proposta com base em tais fundamentos. Caracterizou-se como uma proposta contraditória por trazer conceitualmente e nos seus documentos legais a promessa de uma perspectiva inovadora de educação e formação para os jovens e adultos trabalhadores com base na integração, mas não efetivar objetivamente na prática.

Provocou várias discussões no meio acadêmico com opiniões favoráveis e contrárias à sua implementação, uma vez que havia demanda de investimento em recursos físicos e humanos, além de mudanças radicais em termos de metodologias e formas de organização para o atendimento dos jovens e adultos trabalhadores. Situações estas, que não estão disponíveis na maioria das escolas públicas. Causou tensionamentos ao ser considerada uma formação desinteressada e ao mesmo tempo uma formação para a inserção no emprego.

A complexidade dos desafios apresentados culminou em uma baixa procura para matrículas no país e um alto índice de não permanência nos cursos, evidenciando que a oferta dos cursos não está compatibilizada com a vida dos trabalhadores, seu público-alvo.

A pesquisa documental mostrou que, numa linha histórica, o surgimento da educação de adultos, na forma escolarizada, remonta ao final da Segunda Guerra Mundial e surgiu para atender às demandas emergenciais de desenvolvimento econômico. Portanto, a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento econômico está marcada desde a sua origem, assim como a característica compensatória, minimizada e diversificada destinada aos pobres, fato que perdura na atualidade e mostra a sua face no PROEJA.

A análise das conferências internacionais da UNESCO, realizadas nos últimos 30 anos, mostrou que o discurso em torno da educação e formação de adultos na perspectiva humanista da educação permanente foi dando lugar ao discurso desenvolvimentista da economia, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Tais conceitos tangenciam a formação do PROEJA.

As estratégias brasileiras para a educação e formação dos trabalhadores mostraram um percurso histórico com origem no desenvolvimento industrial e tecnológico. Nessa lógica, tanto a oferta da EJA quanto a formação profissional foram tratadas como uma necessidade para suprir as demandas de expansão industrial e desenvolvimento instaladas no país sob o capitalismo dependente. Embora a EJA tenha sido relacionada desde a sua criação à questão da alfabetização e a formação profissional à mão de obra para as frentes de trabalho, ambas sempre estiveram vinculadas ao desenvolvimento econômico, como resposta às necessidades do capital.

Os espaços vazios nas legislações em relação à EJA marcam o esquecimento histórico do reconhecimento e regulamentação dessa modalidade no contexto político e social do país.

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito à Educação Básica para os jovens e adultos como um dever do estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade, trazendo avanços significativos para a EJA. Enquanto a LDB nº 9394/96 incluiu a EJA como Educação Básica obrigatória, por outro lado, essa mesma lei diminuiu a idade para os exames nacionais (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio), trazendo uma série de problemas para EJA pela “juvenilização” da modalidade, uma vez que abriu precedentes para que os jovens com essa idade frequentassem os seus cursos.

A inocuidade dessa Lei em relação à Educação Profissional permitiu uma série de reformas orientadas pelas agências internacionais, dentre elas, o Decreto nº 2.208/97, que separou a Educação Básica da Educação Profissional, sendo essa ofertada pelo sistema privado, impedindo a integração entre ambos, possibilidade colocada pelo Decreto nº 5154/04 ao revogar o anterior.

Em uma linha de políticas que reitera práticas antigas, foi instituído o PRONATEC (Lei nº 12.513/11) com um sistema público de financiamento e de apoio à expansão da oferta da Educação Profissional, favorecendo, porém, a separação do Ensino Médio e da Educação Profissional, em concomitância pela oferta privada, com recursos públicos e desfavorecendo a perspectiva de educação integrada.

Os fundamentos do trabalho presentes na proposta pedagógica do PROEJA, numa perspectiva gramsciana de escola unitária, colocaram em debate o princípio educativo do trabalho na sua forma histórica assumida no capitalismo. Porém, vários são os determinantes que promovem a exclusão, a exploração e a submissão dos sujeitos nos processos de trabalho capitalista, levando cada vez mais à procura pela formação como redentora para a melhoria de vida.

O levantamento bibliográfico sobre o PROEJA, realizado no banco de teses da CAPES no período de 2007 a 2012, contribuiu para a definição dos recursos metodológicos utilizados nesta Tese. Colocou em evidência uma vasta produção em dissertações de mestrado e teses de doutorado totalizando 180 trabalhos. Os pesquisadores desses trabalhos realizaram análises qualitativas a partir de entrevistas biográficas, entrevistas semiestruturadas, observações e grupos focais, e revelaram as fragilidades do Programa quanto à efetivação da integração, não

permanência dos alunos e falta de formação continuada aos professores para o trabalho efetivo no PROEJA.

**O segundo desdobramento** desta Tese, apresentado no capítulo II, contemplou uma pesquisa exploratória sobre a implementação do PROEJA no Paraná, com o objetivo de compreender essa formação em seu processo de efetivação na rede estadual de educação, desde a mobilização e estudos que antecederam a execução até a conclusão das primeiras turmas.

A implantação do PROEJA na rede estadual de educação do Paraná ocorreu a partir do interesse demonstrado pelas escolas, que já ofertavam a Educação Profissional. Os critérios estabelecidos pelo DET/SEED para que isso ocorresse foram: credenciamento para a oferta da Educação Profissional e estrutura física (laboratórios e equipamentos) e humana necessárias ao curso. Tais critérios trouxeram consequências como: a impossibilidade da participação pelos CEEBJAS e escolas da EJA, os quais detinham experiência para o trabalho com jovens e adultos; o direcionamento da opção dos cursos que seriam implantados de acordo com a estrutura já existentes na escola, e estímulo à oferta de cursos que não exigiam laboratório específico, como Administração e Informática.

Por outro lado, o processo de implantação mostrou-se democrático ao promover a participação de gestores e professores em um trabalho coletivo, o qual compreendeu a elaboração do Documento Orientador do PROEJA no Paraná e as propostas curriculares de cada curso. Porém, as condições para a organização coletiva das propostas pedagógicas, diante da inovação necessária, ficaram limitadas a questões como: experiência dos professores (maioria da Educação Profissional); resistência à mudança; cultura conteudista, fragmentação; distanciamento teórico com a concepção integrada e fundamentos teóricos da proposta. Essas questões incidiram na repetição dos mesmos moldes dos currículos regulares, além de não contemplarem o interesse da comunidade, nem a consonância direta às lógicas produtivas dos municípios e regiões. Portanto, distanciadas do atendimento às perspectivas inovadoras esperadas pelo aluno trabalhador.

Os dados de conclusão das primeiras turmas mostraram um elevado índice de não permanência e um reduzido índice (25,5%) de concluintes. Por outro lado, esses dados não foram homogêneos entre as escolas e os cursos. Houve diferenças significativas no mesmo curso ofertado em escolas e municípios diferentes, fato

possivelmente relacionado a problemas de organização do curso na escola, opções de formação e de lazer disponibilizadas no município, ou ainda, com a forma como o curso foi concebido e aceito pela equipe da escola. Houve um diferencial em termos de maior número de concluintes e procura nos cursos da área da saúde e indústria, com destaque para os cursos de Enfermagem e Eletromecânica, e um diferencial contrário para os cursos de Gestão (Administração) e Informática. Essas questões alertam para a importância da oferta estar relacionada aos interesses dos alunos trabalhadores.

As matrículas do PROEJA na rede estadual de educação do Paraná, tiveram um número crescente a contar da sua implantação em 2008 até 2010, quando foram concluídas as primeiras turmas; após isso, houve um acentuado decréscimo nas matrículas e no número de estabelecimentos ofertantes. Isso mostra que muitas escolas cessaram a oferta logo após a conclusão da primeira turma pela ausência de demanda para novas matrículas.

Os dados constatados na pesquisa exploratória sobre os cursos do PROEJA, implantados na rede estadual de educação do Paraná, estão muito próximos aos dados verificados no levantamento bibliográfico, assim como, aos dados da pesquisa empírica desta Tese. As semelhanças referem-se ao grande número de alunos que não permaneceram nos cursos; pouca procura para matrículas; falta de formação continuada e rotatividade de professores; proposta curricular sem inovações; entre outras. As pesquisas realizadas em outros estados da federação, embora em rede educacional diferente (federal), evidenciaram vários problemas comuns em relação aos verificados no Paraná. Isso reforça a ideia sobre a dissonância entre a forma proposta pelo Programa e as necessidades formativas do público jovem e adulto.

**O terceiro desdobramento** tratou da pesquisa empírica realizada nesta Tese e contempla a primeira parte das análises na qual buscamos compreender a situação apresentada pelos egressos entrevistados, em relação à continuidade dos estudos, emprego e mobilidade socioeconômica, além de conhecer o seu perfil sociodemográfico.

Os 85 egressos entrevistados são representantes do universo de trabalhadores jovens e adultos, em situações que buscamos conhecer em maior ou menor detalhe, conforme se revelaram. São mulheres e homens de várias idades, que se encontram em diferentes situações de emprego, desemprego, subemprego;



continuidade ou não de estudos; satisfeitos ou insatisfeitos com a formação realizada. Apresentaram, portanto, um quadro bastante diversificado em termos de situação social e econômica após a conclusão do curso.

Houve predominância da faixa etária de 32 a 41 anos, com idade média de 37 anos, entre os egressos pesquisados. A comparação entre a faixa etária dos alunos egressos, do total de concluintes e dos alunos matriculados no primeiro semestre mostrou que houve uma variação na faixa etária do início para o final do curso. Os alunos que concluíram os cursos apresentavam maior faixa etária do que aqueles que não permaneceram. Considerando que não foi observada nenhuma diferença em relação ao currículo no sentido de atender ao público com maior idade, o fato pode estar relacionado à condição desses alunos em sentirem-se mais contemplados numa situação específica de ensino como o PROEJA, do que os mais jovens. Além disso, os jovens apresentam maior instabilidade no emprego, o que reflete na permanência dos estudos.

O gênero feminino foi predominante entre os egressos dos cursos técnicos do PROEJA numa proporção de 57 mulheres para 28 homens, embora tenha ocorrido variação dessa proporção entre os cursos. No curso de Eletromecânica todos os entrevistados foram do sexo masculino, o mesmo foi observado em Logística. Já em Construção Civil, somente uma entrevistada era do sexo feminino. Por outro lado, nos cursos de Nutrição todas eram mulheres, e nos de Enfermagem, Secretariado e Agente Comunitário de Saúde foi encontrado somente um representante do sexo masculino em cada curso. Esses dados com maior presença feminina nos cursos de uma forma geral e menor nos cursos da área da indústria e construção civil foram encontrados também nas pesquisas do levantamento bibliográfico apresentado nesta Tese.

Analisando os relatos das trajetórias de estudos dos egressos percebemos que a maioria estava há mais de 10 anos afastados dos estudos. A passagem desses egressos pela escola não teria se dado a partir de uma única saída e retorno, mas por várias tentativas recorrentes, seguidas de fracasso e exclusão do sistema escolar. A forma escolar rígida que não considera as diferenças culturais e sociais dos alunos impõe dificuldades à permanência, por exigir os mesmos méritos em situação desigual.

Os egressos citaram o casamento e os filhos como motivos para justificar o afastamento anterior da escola, colocando a constituição precoce da família e filhos

como o maior obstáculo à continuidade dos estudos, além da dificuldade em conciliar trabalho e escola. Tais motivos revelam as formas de opressão e violência simbólica exercida, as quais omitem as formas de exclusão sedimentadas na estrutura social. Desse modo, a possibilidade de uma outra escola, na qual fosse possível a participação (“apesar” dos filhos, da família e do trabalho) não é reivindicada, assim como as condições de estudo em idade considerada adequada não são reclamadas. Parece haver uma convergência para si da “culpa” pelo abandono anterior da escola, conta social debitada como problema próprio.

A maioria dos egressos procurou a formação do PROEJA com a perspectiva de conseguir um emprego melhor e mudar as suas condições de vida. O fato de obter o Ensino Médio e uma profissão, consagrada por um diploma, teria definido a opção pelo curso. Essa seria a estratégia buscada no PROEJA para tentar a integração ou melhorar a posição ocupada no campo social, prevalecendo a falsa crença, da formação e do diploma, com base inserção social e profissional.

A maioria dos egressos estava empregada com carteira assinada, porém, atuando em ocupações variadas do setor de serviços e não na área do curso realizado. Os egressos do curso técnico em Enfermagem, em sua maioria, estavam atuando na área de formação e exercendo a função de técnicos em Enfermagem. O potencial de inserção desse curso destacou-se em relação aos demais, fato que pode estar relacionado a um quadro de reconhecimento e estabilidade dessa função, principalmente por haver uma legislação que a regulamenta e que exige a formação para a atuação.

O salário, indistintamente, para os que estavam atuando na área da formação ou não, era entre um e dois salários mínimos. A remuneração mais elevada foi observada na área de Eletromecânica, o que pode ser interpretado como uma maior valorização da formação na área da indústria.

Aproximadamente metade dos egressos entrevistados não considerou haver contribuição do curso para a aquisição do emprego, uma vez que já estavam exercendo a função antes de iniciarem o curso, ou por estarem atuando fora da área do curso realizado no PROEJA.

Os egressos que estavam desempregados elegeram variados motivos para justificar o desemprego. O mais mencionado, por 50% dos egressos, foi o motivo de não haver oferta de emprego suficiente. Embora o Brasil esteja presenciando uma situação favorável, com um dos menores índices de desemprego dos últimos

tempos, existe uma grande diversidade entre os Estados e Municípios com relação a variados aspectos, dentre os quais, as características de produtividade, desenvolvimento e oferta de emprego. Porém, a fala dos egressos mostrou uma realidade para além dos índices de crescimento do país e incremento das frentes de trabalho. Ou seja, uma concepção que ainda acredita no diploma para o acesso ao emprego e melhoria de vida.

Na avaliação dos egressos sobre a formação realizada no PROEJA, destacaram-se alguns aspectos positivos e vários pontos de fragilidade dos cursos, porém, contraditoriamente, a grande maioria dos egressos avaliou o curso como bom e muito bom, possivelmente, pelo fato dos aspectos positivos se sobreporem aos negativos ou ainda, pelo fato das pressões e injustiças escolares serem naturalizadas como legítimas em uma instituição que se coloca na posição de poder para tal.

Foi possível perceber que a ausência ou não cumprimento das regulamentações de alguns cursos técnicos flexibiliza a ocupação da função de técnico por outros profissionais não habilitados, ou ainda por profissionais habilitados em nível superior, os quais suprem a função do técnico conforme expressaram os relatos dos egressos de um modo geral, com exceção para aqueles que apresentam regulamentação e estas são cumpridas, como é o caso de Enfermagem e Segurança do Trabalho. Nesse caso, o curso e a função exercida ganham credibilidade e reconhecimento, o que favorece a aquisição de emprego.

A impossibilidade de continuidade dos estudos em nível superior pela maioria dos egressos ocorreu principalmente pela dificuldade de acesso às Universidades públicas, devido à desigualdade de condições culturais e domínio de conteúdos exigidos na seleção, além da falta de condições econômicas para custear as mensalidades das universidades/faculdades privadas. Esse fato coloca à mostra o peso das desigualdades econômicas e sociais que se impõem a esses trabalhadores. Mesmo estando amparados pela conclusão de um curso em nível médio, sofrem os limites impostos pela segregação econômica e social.

Com relação à mobilidade social e econômica a partir dos cursos realizados pelos egressos, embora a maioria dos entrevistados estivesse empregada, a função ocupada era diferenciada da formação realizada ou sem exigência da formação. Nesse caso, a conquista do emprego teria decorrido do próprio estágio de crescimento de empregos no país, principalmente na área de serviços, conforme a

maioria das funções ocupadas, e não diretamente pela formação realizada. Em algumas situações pontuais, houve alteração de uma ocupação menos valorizada socialmente para outra de maior valorização social, porém, os rendimentos salariais permaneceram em torno do mínimo, o que caracteriza uma mobilidade ascendente, porém superficial e aparente no sentido econômico.

Contudo, a análise individual dos cursos mostra que houve mobilidade, principalmente social a partir nos cursos de Enfermagem e Eletromecânica, o que confirma a nossa hipótese inicial, embora não totalmente, uma vez que consideramos a mobilidade em todos os cursos da área da saúde.

Nas entrevistas realizadas com os diretores das escolas, que ofertaram os cursos pesquisados do PROEJA, ficou evidente a problemática vivenciada em sua implementação, visto tratar-se de uma política de base teórica complexa e destinada a um público específico (que não era o público já existente na escola), sem as condições estruturais e, principalmente, pedagógicas necessárias. A falta de experiência com a modalidade, uma vez que foram as primeiras turmas implantadas na escola, teria contribuído no conjunto de problemas que impuseram dificuldades à oferta dos cursos.

**No quarto desdobramento** da Tese, buscamos compreender os sentidos e significados atribuídos à formação realizada no PROEJA sobre o trabalho, escolarização e reconstrução de identidades a partir da análise dos relatos dos egressos.

O desejo de se sentir integrado ao sistema impulsionou os sujeitos a buscarem estratégias que visaram fortalecer ou manter a posição social, bem como alcançar os interesses e obter o reconhecimento. A estratégia representada pela formação do PROEJA apresentou sentidos relacionados à conquista de um novo estatuto social, assim como a representatividade da mudança para uma situação mais estável, sem, contudo, promover mudanças significativas na condição financeira propriamente dita. A busca pela mobilidade, no entanto, implicou uma racionalidade na qual está presente uma concepção imediatista da própria da ação, para atender às suas situações de vida. Essa busca decorreu de um contexto que impôs decisões como uma lógica possível de ação para alcançar aquilo que era esperado, enquanto ser coletivo, e melhorar a sua posição no meio social.

A nova disposição ocupada no campo social pela aquisição de um emprego mais valorizado trouxe mudanças de *status quo*, valorização pessoal e elevação da

autoestima. Prevaleceu o sentido de uma mobilidade ampla e objetiva, ao que na verdade representou uma mobilidade restrita em termos sociais e econômicos, porém com grande significado em relação ao reconhecimento próprio.

A procura pelo curso significou uma estratégia para melhorar a posição de concorrência e conseguir o emprego desejado. Porém, as metas na maioria das vezes não significaram uma escolha individual e objetivada, mas uma escolha possível no campo estrutural vivido. A escolha da maioria dos alunos egressos, com situação econômica menos favorecida, ocorreu, na maioria dos casos, muito mais pela ausência de alternativas do que como resultado de um projeto de estudo e de vida, o que no caso dos alunos do PROEJA, trabalhadores jovens e adultos, significou uma complexidade ainda maior com relação às alternativas possíveis de estudo. Cursar o PROEJA significou para a maioria dos egressos, a possibilidade que se apresentou diante das dificuldades econômicas e familiares.

Nesse caso, embora o sentido atribuído individualmente pelo sujeito, que passou a se perceber em outra posição seja verdadeiro, o sentido social aparente foi forjado para impor os valores do mérito e manter a subordinação. O distanciamento em relação ao sistema fez com que a coerção fosse assumida pelo sujeito como sendo sua, como se fosse uma escolha da sua consciência individual.

Os sentidos que os alunos egressos do PROEJA atribuíram a sua experiência de formação para o trabalho foram diversos como satisfação, realização e empoderamento pela conquista de colocações melhores de trabalho e de condições de vida; por outro lado, também demonstraram a frustração por estarem desempregados, exercendo atividades de trabalho distanciadas da sua formação. Considerando que esses sentidos atribuídos pelos egressos foram construídos a partir de relações estabelecidas em um determinado contexto histórico, não podem ser vistos separados dele, quais sejam: a situação marginal de escolarização antes do curso; as dificuldades enfrentadas para fazer a formação até o final; a situação com ou sem trabalho; as expectativas iniciais depositadas sob a crença de mobilidade social e econômica após a conclusão, no caso, não atendidas, além do capital cultural (herdado e adquirido) que envolveu as suas trajetórias. Portanto, tanto o fato de haver a compensação imaginada diante do esforço empenhado como o contrário, o descontentamento, expressaram o sentido que a posição ocupada no campo social permitiu.

O sentido da escolarização vinculou-se à necessidade se integrar-se ao mundo letrado e sair de uma situação anterior de exclusão. A satisfação apresentada em relação à escolarização relacionou-se à aquisição de conhecimento e a conseqüente valorização pessoal a partir dessa conquista. A seriedade observada pelos egressos em alguns cursos e o empenho de alguns professores para a aprendizagem teve um significado de valorização do curso. A união da turma e a companhia de pessoas da mesma faixa etária foi um diferencial em relação à atribuição de sentido à escolarização e permanência no curso.

O capital cultural alicerçado no curso do PROEJA representou a retomada de uma meta, antes impossibilitada; representou ainda a superação da sensação de inferioridade causada pela ausência da formação e a conquista de algo que não estava disponível diante da situação desfavorecida social e economicamente. Significou (para alguns) mudar a lógica natural de uma cadeia de sucessão, entrar em contradição, desmobilizar o capital cultural herdado e as estruturas que direcionam as ações, além do sentido de estar em situação de igualdade no meio social, em condições de alterar a sequência da sua trajetória.

A ausência de sentido ou o sentido negativo relacionou-se à forma de tratamento recebida na escola e as fragilidades do curso em relação à estrutura física, rotatividade de professores, organização do curso, organização da escola, carga horária extensa, enfim, situações que foram percebidas como desrespeito, desvalorização própria e da formação. Essas situações tornam visíveis as dificuldades enfrentadas pelos alunos em se readaptar à escola e à forma escolar após vários anos de afastamento. Para alguns alunos, o fato de encontrarem na escola os mesmos problemas que anteriormente já os tinham afastado, como a rigidez de horário, falta de compreensão, atenção e respeito, conferiu uma falta de sentido na sua experiência de retorno aos estudos. Esse fato foi ampliado com a decepção por não ter conseguido emprego na área do curso realizado. Nesse caso, o sentido da formação expresso foi esvaziado do seu potencial representativo.

O sentido de inferioridade por não ter concluído a escolarização anteriormente, aliado às formas de posicionamento da ação pedagógica na escola geraram um sentido de preconceito próprio em relação à formação. Ao serem tratados de maneira inferiorizada, alguns alunos do PROEJA, embora não tenham se percebido enquanto vítimas passaram a se sentir inferiorizados, atribuindo sentido negativo a si e à formação.

A passagem dos sujeitos pela escolarização e socialização, a partir da formação realizada no PROEJA, trouxe várias mudanças na vida de alguns egressos. Essas mudanças, ocasionadas pela aquisição do capital cultural e social significaram novas formas de ver o mundo, as pessoas e a si próprios. O fato de se sentirem integrados e detentores de um diploma profissional alterou a sua autoestima e deu-lhes a sensação de terem conquistado um lugar de direito no meio social. As novas situações vivenciadas a partir da formação possibilitaram a reconstrução da sua identidade, uma vez que a mesma é construída e reconstruída a partir das relações mantidas com os outros e consigo mesmo.

O fato de conseguir romper com as situações que os impediam de crescer e estudar, e em alguns casos, passar a desempenhar um trabalho mais valorizado socialmente, conferiu a sensação de pertencimento a um quadro social que antes representava exclusão. O novo estatuto social, adquirido pela formação e pela aproximação com o saber, contribuiu para uma nova autoimagem e imagem social. A perspectiva de progressão ou mobilidade se traduziu numa realidade experienciada e, portanto, numa satisfação pessoal e profissional de reconstrução da identidade.

O fato dos egressos estarem trabalhando, mas não na área técnica de formação aponta para uma direção contrária ao discurso dominante que afirma haver empregos qualificados, mas não haver elementos qualificados para as diversas frentes de emprego.

Dentre os egressos pesquisados e que estavam empregados, somente 12% estava exercendo a função de técnico. Isso chama a atenção para a forma de consolidação dessa função na estrutura produtiva, uma vez que foi mínima a absorção dos técnicos para atuar especificamente na área do curso concluído. A posição da função do técnico em nível médio, situada entre o nível superior e a qualificação ou mesmo a ausência de qualificação, parece conferir certa flexibilidade em torno do profissional que poderá realizar essa atividade, o que acaba ficando de acordo com a opção da empresa, principalmente em profissões técnicas que não possuem conselhos ou órgãos de acompanhamento do profissional.

Fato que coloca o aluno egresso dos cursos do Proeja, muitas vezes, em competição direta com profissionais que não possuem a mesma formação na disputa pela vaga de emprego, impondo dificuldades à inserção. Essa questão foi destacada entre os egressos de Administração, Informática, Nutrição, Agente

Comunitário de Saúde e Meio Ambiente, cursos estes que não possuem regulamentação clara dos órgãos profissionais no sentido de orientar e normatizar a atuação dos técnicos, ou ainda, se estas existem, não são cumpridas.

Porém, a conclusão do curso técnico coloca o trabalhador numa categoria de profissionais com determinado nível de especialização e, por sua vez, com faixa salarial diferenciada, o que leva muitas empresas e instituições a não abrirem contratos nessa função. Tais fatos nos permitem entender isso como a razão provável do pequeno número de egressos, que conseguiu inserção na área específica da formação técnica realizada.

Com relação à faixa etária, constatamos que houve maior permanência e conclusão dos cursos pelos alunos com maior faixa etária. Dentre outras possibilidades, relacionamos isso ao fato dos alunos com mais idade sentirem-se mais contemplados no PROEJA do que os mais jovens.

Além das mulheres representarem a maioria dos alunos matriculados, entre os concluintes o percentual de mulheres foi superior ao observado nas matrículas, o que mostra uma permanência maior por parte das mulheres nos cursos do PROEJA. No entanto, isso não foi homogêneo entre os cursos, tornando evidente a divisão sexual do trabalho. Os cursos da área da indústria, mais especificamente o caso de Eletromecânica, apresentaram a predominância do gênero masculino. Por outro lado, a presença feminina foi predominante nos cursos da área da saúde e serviços.

Buscamos ao longo desta Tese compreender os sentidos e significados que os alunos egressos atribuíram a essa formação e como a perceberam em termos de mobilidade social e econômica, o que acreditamos ter alcançado a contento.

Estabelecemos inicialmente três hipóteses, cujos resultados apresentados possibilitam a validação parcial da primeira e integral das duas seguintes.

Na primeira hipótese, estabelecemos que os cursos realizados, de uma forma geral, não proporcionam mudanças significativas em relação à mobilidade socioeconômica e melhoria das condições de vida, contrariando os objetivos iniciais de criação desse Programa e as expectativas dos alunos. Porém, os cursos técnicos na área da saúde e indústria apresentam um diferencial em relação aos demais cursos quanto à contribuição ao acesso e permanência no emprego, devido à maior especialização técnica exigida nessas funções e reconhecimento da área profissional.



Verificamos que a grande maioria dos egressos estava empregada, com carteira assinada e renda mensal em torno do salário mínimo, porém, não estavam atuando na área da formação realizada. Ocupavam postos variados do setor de serviços, os quais não exigiam a formação específica em nível técnico. Na interpretação dos egressos sobre a contribuição do curso realizado para a conquista do emprego, as opiniões ficaram divididas, sendo que a metade considerou haver contribuição do curso e a outra metade considerou não haver, por já estarem no mesmo trabalho antes do curso, ou por não haver relação entre a função exercida e a formação realizada. Desse modo, a situação de emprego apresentada pelos egressos pode ser relacionada mais diretamente ao crescimento da oferta de postos de trabalho no setor de serviços, decorrente do quadro econômico vivenciado no país, do que ao curso realizado.

Com relação à continuidade dos estudos verificamos que somente 5% dos egressos haviam dado continuidade em nível superior. Para a grande maioria não foi possível devido à grande concorrência do processo de seleção das Universidades públicas ou às altas mensalidades cobradas pelas Universidades privadas, conforme relataram. Esse fato levou alguns egressos a buscarem outros cursos técnicos na mesma escola, ou ainda em cursos de qualificação profissional.

A análise dos cursos separadamente mostrou que houve um diferencial para os cursos técnicos em Enfermagem, o que se observou tanto pelo fato dos egressos estarem empregados e atuando na área e na função de técnicos (grande maioria), quanto em termos de satisfação com a formação realizada. Esse potencial de inserção e mobilidade socioeconômica não foi verificado nos demais cursos da área da saúde (Segurança do Trabalho, Nutrição e Agente Comunitário de Saúde), embora tenham mostrado um diferencial em relação aos demais quanto à permanência e conclusão dos cursos.

Os motivos da maior mobilidade socioeconômica e satisfação por parte dos egressos do curso de Enfermagem podem ser compreendidos a partir dos seus próprios relatos, segundo os quais, esse curso é respaldado por uma legislação que orienta e normatiza a função de técnico, além da exigência do curso para a atuação. Isso confere maior credibilidade e valorização ao curso. O fato de não poder atuar sem essa formação gera um campo constante de trabalho aos técnicos.

Dessa forma, a nossa hipótese não foi validada na sua totalidade, uma vez que o diferencial em termos de mobilidade socioeconômica não ocorreu em todos os cursos da área da saúde, conforme supomos.

A segunda hipótese que estabelecemos foi que os egressos do PROEJA não relacionam as suas condições de vida aos sistemas estruturais que orientam e determinam as suas experiências e ações. Tal situação nos levou a uma análise subjetiva do contexto relatado pelos egressos. Não houve menção direta sobre esse tema por parte do pesquisador e nem por parte dos egressos pesquisados. No entanto, ao comentar sobre as questões do trabalho e da escola tornou-se evidente esse distanciamento. As várias passagens pela escola e as impossibilidade de permanência e conclusão dos estudos foram relacionadas como problemas próprios e motivos de culpa por parte dos egressos, que se empenhavam em justificá-los de várias formas.

Da mesma forma, as questões que representam a falta de acesso aos bens e consumos básicos a uma vida digna foram atribuídas a sua única e exclusiva responsabilidade. Em alguns casos, houve relação ao esforço próprio e merecimento como fatos naturalizados para conquistar a mobilidade social e econômica. Portanto, conceitos colocados e incorporados pelo discurso dominante em forma de poder simbólico, ou seja, com uma forma transformada que dissimula e consolida as formas de poder, falseiam a realidade e induzem a percepções diferenciadas. Portanto, consideramos validada essa hipótese.

A terceira e última hipótese que estabelecemos foi que a formação do PROEJA pode promover a socialização, valorização própria e elevação da autoestima dos participantes. A validação dessa hipótese se apresenta de forma clara nos relatos dos egressos ao expressarem os sentidos e significados atribuídos a partir da experiência de formação e escolarização vivenciada no curso. Em vários relatos foi possível perceber a sensação de pertencimento a um quadro social com maior capital cultural, o que significou maior valorização própria e elevação da autoestima pela conquista de uma nova situação que antes os excluía. As relações estabelecidas durante o curso possibilitaram a reconstrução da identidade para os egressos, uma vez que ela é construída e reconstruída ao longo da vida a partir dos processos de socializações.

Considerando as análises e interpretações a partir dos relatos dos egressos nas entrevistas realizadas, podemos dizer que o PROEJA caracterizou a busca por

uma proposta diferenciada aos jovens e adultos trabalhadores, no sentido de resgatar questões da realidade desse público como: o direito ao conhecimento, o acesso à escolarização e formação para o trabalho na perspectiva da integração do conhecimento e da continuidade dos estudos a partir da relação com o curso e das experiências estabelecidas a partir dele, no sentido da compreensão e posicionamento diante da realidade e inserção social e econômica.

A análise dos relatos dos egressos das primeiras turmas concluídas nos cursos ofertados na rede estadual de educação do Paraná permitiu, no entanto, constatar que a oferta do curso não assegurou a permanência da maioria dos alunos até a conclusão, assim como a conclusão não significou a conquista de emprego na área de formação, tampouco garantiu mudanças efetivas em termos de mobilidade econômica e continuidade dos estudos. Apresentou, porém, sentidos e significados em relação à sociabilidade, valorização própria, elevação da autoestima e reconstrução da identidade.

Com base no estudo realizado podemos concluir que a escolarização não é suficiente para impedir o fracasso e a miséria pessoal, principalmente pelo fato de que a escola mantém as suas potencialidades excludentes, renovando suas hierarquias que inferiorizam e marginalizam no seu próprio interior fortalecendo as desigualdades. Dessa forma, não assegurando aos jovens e adultos trabalhadores, o direito ao conhecimento socialmente produzido.

Para que o PROEJA se efetive realmente como uma possibilidade de formação humana integral a essa parte da população, precisa estar acompanhado de uma gestão de recursos que forneça a estrutura física e humana necessária. Posto isso, defendemos a sua continuidade, tendo em vista as necessidades educacionais e formativas dos trabalhadores para além dos interesses da perspectiva de desenvolvimento de que, historicamente, foram reféns.

Embora nesta Tese não sido contemplada a análise do currículo, foi possível perceber nos relatos dos egressos que o mesmo não está compatibilizado com as necessidades dos trabalhadores em termos de tempo e valorização dos saberes. Para tal, outro estudo se faz necessário, a fim de atender esse público nas suas especificidades, o qual possibilite avançar no sentido de esclarecer os limites entre uma formação que valoriza as experiências anteriores e o tempo do adulto sem, no entanto, ser minimizada ou aligeirada; que esclareça esse limiar característico no qual sempre esteja a EJA, o que recomendamos.

Finalizando, reiteramos que o fato do PROEJA apresentar uma oferta que integra a escolarização e a formação profissional se coloca como uma grande oportunidade para os jovens e adultos trabalhadores que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Porém, requer os devidos redirecionamentos para possibilitar o sentido da integralidade da formação humana enquanto direito social.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, P. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

ALMEIDA, A. **Um estudo do E no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. R. A problemática da evasão no processo de implantação do PROEJA no estado do Paraná. In: **V Simpósio Trabalho & educação**. Belo Horizonte: Anais, 2009.

ANDRADE, E. R. A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”: produzindo *outsiders*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2004.

ANTUNES, R. **A crise, o desemprego e alguns desafios atuais Serv. Soc.** São Paulo, n. 104, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho e superfluidade. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ARAÚJO, A. B. **O Currículo em foco no âmbito de um programa nacional de pesquisa sobre educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (2007-2011)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-Minas. Belo Horizonte, 2012.

ARROYO, M. G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. 6ª ed. Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Vozes**, Petrópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, M. M. **o e Filosofia da Linguagem**. 1. ed. (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora FornoniBernadini *et al.* 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BARBOSA, M. J. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. PAIVA, J.; BARBOSA, M. J.; FERREIRA, W. B. (Org.). Recife: Gráfica Jorge Luiz Vasconcelos, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, A. B. M. **A relação entre os saberes-experiências do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 4, 1997.

BERNARDIM, M. L.; JORGE, C. M. **A implantação do PROEJA no Paraná: análise a partir da percepção de alunos e professores**. In Seminário de pesquisas em educação da região sul: Anais do IX ANPED sul. Caxias do Sul RS. 2011.

BERTAUX D. *Récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Éditions Nathan, 1997.

BONOW, D. **A exclusão escolar no proeja do if sul-rio-grandense: representações de estudantes evadidos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal De Pelotas – Educação. 2010.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **Sur Le pouvoir symbolique**. Annales, Paris, v.32, n.3, p.405-11, maio/jun. 1977.

\_\_\_\_\_. **La distinction**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. **La noblesse d'État**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989.

\_\_\_\_\_. **Miséria do Mundo**. Editora Vozes. Petrópolis. 1993.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre a televisão. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. Obras culturais e disposição culta. In: BOURDIEU, P.; DARBEL, A. O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003. p. 69-111.

\_\_\_\_\_. CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. **Lei nº 5.692** DE 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

\_\_\_\_\_.LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 02/03/2009.

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

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 16/99**, de 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução cne/ceb n. 04/99, de 5 de outubro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Relação anual de informações sociais – RAIS, 2012. Disponível em: [www.rais.gov.br](http://www.rais.gov.br). Acesso em 26/09/13.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: 24 de junho de 2005.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: 13 de julho de 2006.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em 03/11/13.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm) Acesso em: 20 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2010**. Disponível em: [divulgacao\\_censo2010\\_revisao\\_04022011.pdf](#). Acesso em 22/03/13.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.741** de 16 de julho de 2008. BRASIL. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.513** de 26 de outubro de 2011. Institui o programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC).



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Parecer nº 11/2008**. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Base – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Texto para discussão. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escola rural: de objecto social a objecto de estudo**. Educação. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/17/29>>. Acesso em 7/09/13.

\_\_\_\_\_; CABRITO, B. (Org.) **Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências**. Lisboa: Educa, 2005.

CARRANO, P. C. R. **Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. <[http://www.reveja.com.br/revista/atual/artigos/REVEJ@\\_0\\_PauloCarrano.htm](http://www.reveja.com.br/revista/atual/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm)>. Acesso em: 17/11/13.

CASTEL, R. **As Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação**. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) Doutoramento. FPCE- Universidade de Lisboa, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1996.

\_\_\_\_\_. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Revista Perspectiva (UFSC) v. 20, jul-dez. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização. Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COLONTONIO, E. M. **O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2010.

CORSO, A. M. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização**. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

CUNHA, L. A. **As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Médio e a reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

DAL MORO, G. A. **Do trabalho para a escola: Olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2012.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DAVANÇO, S. R. **A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2008.

DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. **Analyser les entretiens biographiques: l'exemple de récits d'insertion**. Paris: Éditions Nathan, 1997.

DIEESE, Departamento intersindical de estatísticas e estudos socioeconômicos. 2012/2013. Disponível em <http://www.dieese.org.br/>. Acesso em 30/07/13.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. Tese (doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Número especial, v.26. Campinas: Educação e Sociedade. 2005.

\_\_\_\_\_. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. v. 31. Campinas: Educação & Sociedade, 2010.

DUBAR, C. **Formation, Travail et Identités Professionnelles**. In **Actas Vle Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE**. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, UL, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **La crise des identités. L'interprétation d'une mutation**. Paris : PUF, 2000.

DUBET, F. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.5-6, 1997, p. 222-31.

\_\_\_\_\_. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa. n. 119. Julho, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. São Paulo, 2004

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Experiência.** 1. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. **As desigualdades escolares antes e depois da escola:** organização escolar e influência dos diplomas. Sociologias, ano 14, n. 29. Porto Alegre, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. **Les sociétés et leur école:** emprise Du diplôme et cohésion sociale. Paris: Éditions Seuil, 2010.

\_\_\_\_\_; MARTUCCELLI, D. **Em La escuela. Sociología de La experiencia escolar.** Barcelona: Losada, 1998.

FERREIRA, E. B., RAGGI, D., RESENDE, M. J. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, de 7 a 10 de outubro de 2007. <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3196--Int.pdf>. Acesso em 24/10/13.

FERREIRA, M. J. de Resende; SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, M. da G. M. de; AMPARO, Z. T. da S. **PROEJA na Perspectiva Da Formação Integrada.** Anais da 35ª Reunião da ANPED. 2012.

FERRETTI, C. J. **Responsabilidades dos organismos internacionais e governo nacional na definição de demandas para o ensino fundamental.** CADERNOS DA PEDAGOGIA, v. 1, 2007.

FRANZOI, N. L.; SANTOS, S. V. Mundo do trabalho, leitura, escrita e oralidade: perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. In: PEREIRA, Nilton Mullet et. al. **Ler e escrever: compromisso no ensino médio.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. "Prefácio". In: BÁRBARA, M. M.; MIYASHIRO, R.; GARCIA, S. R. O. (Orgs.). **Educação Integral dos trabalhadores: práticas em construção**. São Paulo: CUT, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança**. Observatório Social de América Latina, v. 14, Buenos Aires: 2005.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92, Campinas: 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. Organização: NERI, M. C. **Motivos da Evasão Escolar**. 2009. Disponível em: [http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-esq\\_MotivacoesEscolares\\_sumario\\_principal\\_anexo-Andre\\_FIM.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-esq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf). Acesso em 29/10/13.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, L. T.; ALVES, M. F. **O Proeja em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado**. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal, 2011.

GARCIA, S. R. O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

GOTARDO, R. C. C.; VIRIATO, E. O. **Integração Curricular: o ensino médio integrado e PROEJA**. 2009. Theomai [On-line] 2009, (Sinmes) : [Data de consulta: 31 / enero / 2014] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12415108013>> ISSN 1666-2830. Acesso em 27/11/13.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2010.

GRÁCIO, S. **A mobilidade social revisitada**. Sociologia problemas e práticas. n. 24, Lisboa: CIES-ISCTE /CELTA. 1997.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

\_\_\_\_\_. **Quaderni Del Carcere**. Edição crítica do Instituto Gramsci. GERRATANA, V. (Org.). Turim: Einaudi, 1977.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e política**. São Paulo, Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Escritos Políticos 2**. Tradução e organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

HAGUETTI, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987

HENRIQUE, A. L. S.; BARACHO, M. G.; SILVA, J. M. N. Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que Pensam professores e estudantes. Anais 34ª ANPED. 2011.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HOTZ, K. G. **Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campus de Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010.

HYPOLITO, A. L. M.; IVO, A. A. **Educação, políticas públicas e os processos de adesão e Resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA.** Anais da 34ª Reunião da ANPED. 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa mensal de emprego.** 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>, Acesso em 04/01/14.

IMAGINÁRIO, L.; CARIMBO, S.; DUARTE, I.; ARAUJO, S. A Aprendizagem dos Adultos em Portugal. Exame Temático. Relatório Nacional. Nota de Síntese. Lisboa: ANEFA/ Ministério da Educação, 2002.

INEP. Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. (2010). Sinopses Estatísticas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 24/10/13.

IPEA. Instituto de pesquisas econômicas aplicadas. Perspectivas da política social no Brasil. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/>, acesso em 29/10/13.

IRELAND, T.; MACHADO, M. M.; PAIVA, J. (Orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004.** Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

KERGOAT, D. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo. In: **Trabalho e Cidadania Ativa para as Mulheres: desafios para as Políticas Públicas.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

KLEIN, L. R. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo. In: **PROEJA Educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** v. 1. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e educação profissional: a dualidade invertida.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso 27/09/13.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **L'Esprit Sociologique.** Éditions La Découverte. Paris: Laboratoire des Sciences Sociales, 2005.

LIMA FILHO, D. L. **O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos.** Educação e Realidade. Porto Alegre RS. Jan./abr. 2010.

LIMA FILHO, D. L. et al. **Projeto de Pesquisa: Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná.** Relatório Anual – Período março 2007 / março 2008. Projeto de Pesquisa nº 9. Edital PROEJA – CAPES/SETEC No. 03/2006. Curitiba: UTFPR/UFPR/UNIOESTE, junho de 2008.

\_\_\_\_\_; D. L.; CÊA. G. S. S.; DEITOS, R. A. O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão. In: **PROEJA Educação profissional integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

LOPES, J. **Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA.** Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) Centro Federal de Educação Tecnológica de Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 2000.

MACHADO, L. R. S. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. (Org.). **PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio.** v. 16. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Carta de 1988 e a educação profissional e tecnológica: interpretação de um direito e balanço aos vinte anos de vigência.** Competência: Revista da Educação Superior do Senac-RS, v. 1. 2008.



MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP., Ed. Alínea, 2007.

MANFREDI, S. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCHIO, M. T. F. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios da integração**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2011.

MENDES, C. A. **Os efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFBP – Campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

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

MONTAGNER, M. A. **Biografia coletiva, engajamento e memória: A miséria do mundo**. Campinas, Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 21, n. 2. 2009.

MOURA, D. H.; BARACHO, M. G.; PEREIRA, U. A.; SILVA, A. F. **Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio**. Boletim salto para o futuro, v. 07, 2006.

\_\_\_\_\_. D. H.; HENRIQUE, A. L. S. História do PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: SILVA, A. C.; BARACHO, M. G. (Orgs.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal, RN: CEFET, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. LIMA FILHO, D.L; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Anais. 35ª Reunião Anual da Anped**. Porto de Galinhas, 2012.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, L. Os excluídos existem? Notas sobre a elaboração de um novo conceito. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 12, n. 33, fev. 1997.

OLIVEIRA, A. R. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul v. 4, n. 1. 2004.

OLIVEIRA, E. C. CEZARINO, K.R.A. Os sentidos do proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: **Anais da 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. 2008, Caxambu. 2008.

OLIVEIRA, I. A. Educação ao longo da vida. **TV, educação e formação de professores: salto para o futuro - 20 anos** – v. 2. nº 11. 2009.

OLIVEIRA, M. A. **O Programa Educacional de Jovens e Adultos - PROEJA a partir da concepção de seus educandos: um estudo comparado da realidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão e do Campus Bento Gonçalves**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro - Educação Agrícola. 2011.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem, **Revista Brasileira de Educação**, n. 12. Rio de Janeiro, 1999.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação de trabalhadores. In: XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011. **Anais Anpae**. Niterói, 2011.

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-538, set./ dez. 2006.

PALÁCIOS, J. O que é a adolescência, psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263 - 272. v. 1. In: OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem, **Revista Brasileira de Educação**, n. 12. Rio de Janeiro, 1999.

PARANÁ, Conselho Estadual de educação do Paraná – CEE/PR. **Deliberação nº 06/05**. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. 2005. Disponível em [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/02883805cd400319832575200061ed5f/\\$FILE/Deliberacao%2004-08.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/02883805cd400319832575200061ed5f/$FILE/Deliberacao%2004-08.pdf). Acesso em 28/04/2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR. **Diretrizes Curriculares da educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR. **Diretrizes Curriculares da Educação profissional – Fundamentos Políticos e Pedagógicos**. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR Educação Profissional integrada à educação de jovens e adultos - PROEJA. 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_proeja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_proeja.pdf), acesso em 15/08/13.

\_\_\_\_\_. IPARDES – Instituto paranaense de desenvolvimento econômico e social. 2012. Disponível em <http://www.ipardes.gov.br/>. Acesso em 03/01/14.

POCHMANN, M, Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: 2010.

\_\_\_\_\_. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.

PONTES, E. D. Furtado; LIMA, K. R. R. EJA ensino médio e educação profissional possibilidades e limites no PROEJA. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, 2011.

RAGGI, D. G.; PAIVA, M. A. V. Metodologia de projetos: uma possibilidade para a Formação emancipatória dos alunos do PROEJA. Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2008.

RAMOS, M. N. **Políticas e Diretrizes para a Educação Profissional no Brasil**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RIBEIRO, M. V. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. C. S. **O curso proeja e a formação do educando camponês: identidades e reconhecimento**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa – Educação. 2012.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Nº 02. 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J. de S. **Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES - Campus Itapina**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo – Educação. 2010.

SANTOS, S. V. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação Profissional: o PROEJA. Anais 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2010. Ambos aparecem como Santos 2010

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 10. ed. Autores Associados, São Paulo, 1986.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico Crítica e luta de classes na educação escolar**. Autores Associados, São Paulo, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SHIROMA, E. O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no proeja. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116. Campinas: jul./set. 2011.

SILVA, A. L. O Proeja No Instituto Federal de Santa Catarina. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2012.

SILVA, J. M. N.; DINIZ, A. L. P.; BARACHO, M. G. O proeja no IFRN-CAMPUS currais novos e o desenvolvimento local: Conexões possíveis. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Porto Galinhas PE. 2012.

SILVA, M. R. **Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas**. Cadernos de Educação (UFPEl), v. 32, Pelotas, 2009.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: **PROEJA educação profissional integrada à EJA: entre políticas e práticas**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e perspectivas para o ensino médio**. Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, v. 14. Porto Alegre, 2012.

SILVA, A. M. C. C. **Formação e construção de identidade(s) um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar**. Tese (Doutorado em Educação). Braga, Pt, 2005.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação – Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, V. C. Da EJA ao PROEJA: a transição da educação de jovens e adultos na rede federal. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2010.

SIQUEIRA, A. B. Alunos do PROEJA: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense. Tese (Doutorado em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

SOARES, L. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, M. V. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SPÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005.

TANGUY, L. Do **sistema educativo ao emprego. Formação. Um bem Universal?** Educação e Sociedade, v. 20, n. 67, Campinas, 1999.

TERRASÊCA, M.; CAMELO, J. y Medina, T. **Análise de Discursos Europeus sobre Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida**, Journal for Educators, Vol. 2, 2011.

THIRY-CHERQUES, H. R. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. RAP. 40(1): 27-55, Jan./Fev. Rio de Janeiro, 2006.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. Ação Educativa; PUC-SP. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, C. A. **A política de educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à **pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. El desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras Escogidas**. v. 3. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução P. A. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YAMANOE, M. C. P. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2011.

ZAVARIS, S. C. As dimensões de integração do conhecimento no objeto Pedagógico casa modelo do curso técnico de edificações – Modalidade PROEJA. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal, 2011.

**(ANEXO 1)**

## PROJETOS DE PESQUISA PROEJA/CAPES/SETEC E INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES.

<b>Projeto</b>	<b>Instituição líder</b>	<b>Instituições participantes</b>
Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado do Paraná	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Coordenação: Domingos Leite Lima Filho	Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Experiências de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenação: Naira Lisboa  Franzoi	Universidade Federal de Pelotas (UFPeI); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSUL); Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha); Colégio Industrial Santa Maria (CTISM)
Formação e Produção Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Coordenação: Maria Aparecida da Silva.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (campus Januária) (IFNMG); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Educando Jovens e Adultos para a Ciência com Tecnologias de informação e Comunicação	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Coordenação: Marília Paixão Linhares.	Instituto Federal Fluminense (IFF)
Educação Profissional no Ensino Médio: Desafios da Formação Continuada de Educadores de Jovens e Adultos no âmbito do	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Coordenação: Edna Castro Oliveira.	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)



Proeja no Espírito Santo		
O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades	Universidade Federal de Goiás (UFGO). Coordenação: João Ferreira de Oliveira.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); Universidade de Brasília (UnB); Instituto Federal de Goiás (IFGO)
Escola, trabalho e cidadania: um estudo longitudinal com jovens e egressos e não ingressantes de um Programa de inclusão de jovens	Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenação: José Albertino Carvalho Lordêlo.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
ProejaTEC – Projeto de cooperação acadêmica entre a FC, CEFET-CE e CEFETPA, para fomento de ações colaborativas no âmbito do Proeja-Capes/Setec	Universidade Federal do Ceará (UFCE). Coordenação: Hermínio Borges Neto	Instituto Federal do Ceará (IFCE); Instituto Federal do Pará (IFPA)
Políticas Públicas de Formação de Jovens e Adultos para o Desenvolvimento Sustentável:  A experiência do SENAC-SP e do CEFETPS no período de 1976 a 2006	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). Coordenação: Helena Gemignani Peterosi	Centro Universitário SENAC-SP  (SENAC-SP)

FONTE: Araújo (2012); FÓRUNS EJA com adaptações. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/node/3>>. Acesso em 11 de agosto de 2013.

## ANEXO 2

NÚMERO DE PRODUÇÕES SOBRE O PROEJA POR INSTITUIÇÃO E ANO.

Instituição	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Centro Federal de Educação Tecnológica MG			1	1	2	1	5
Centro Federal de Educação Tecnológica RJ		1					1
Centro Universitário Augusto da Motta RJ					1		1
Centro Universitário SENAC SP			1				1
Centro Universitário Franciscano - S. Maria						1	1
Centro Universitário La Salle – Canoas RS					1	1	2
Centro Universitário Ritter dos Reis – RS						1	1
Faculdade de Tecnologia SENAI – CIMATEC					1		1
Fundação Oswaldo Cruz – RJ				1			1
Pontifícia Universidade Católica GO				1	1		2
Pontifícia Universidade Católica MG				1			1
Pontifícia Universidade Católica SP				1		1	2
Pontifícia Universidade Católica do RS						1	1
Universidade Regional do Noroeste do RS						1	1
Universidade Católica de Brasília			4			2	6
Universidade Cruzeiro do Sul – SP					1		1
Universidade de Brasília				4	3	1	8
Universidade de São Paulo					1		1
Universidade do Estado do Pará						1	1
Universidade do Estado do Rio Grande do Sul						1	1
Universidade do Extremo Sul Catarinense						1	1
Universidade do Vale do Itajaí			1				1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos				1	2	2	5
Universidade Estácio de Sá – RJ				1			1
Universidade Estadual de Campinas					1	2	3
Universidade Estadual de Ponta Grossa						1	1
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro			1		4	1	6
Universidade Estadual do Oeste do Paraná			1	1	2		4
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho					1		1
Universidade Federal da Bahia			1		1		2
Universidade Federal da Paraíba				7	3	2	12
Universidade Federal de Alagoas	1			1	3	3	8
Universidade Federal de Goiás				1	3	1	5
Universidade Federal do Mato Grosso			1	1			2

Universidade Federal de Minas Gerais				1		1	2
Universidade Federal de Pelotas		1		2	2	1	6
Universidade Federal de Pernambuco					2		2
Universidade Federal de Santa Catarina		1			1		2
Universidade Federal de São Carlos					1		1
Universidade Federal de Viçosa					1		1
Universidade Federal do Ceará				3	5	7	15
Universidade Federal do Espírito Santo			2	2	2	6	12
Universidade Federal do Maranhão						1	1
Universidade Federal do Paraná			2	2			4
Universidade Federal do Pará					1		1
Universidade Federal do Rio Grande	1		2		1		4
Universidade Federal do Rio Grande do Sul			3	1	4	6	14
Universidade Federal Fluminense					1	1	2
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro				5	7	7	19
Universidade Federal Tecnológica do Paraná				1		1	2
Universidade São Marcos – SP				1			1
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>59</b>	<b>56</b>	<b>180</b>

FONTE: pesquisa da autora.

## ANEXO 3

TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO BANCO DE TESES DA CAPES, A PARTIR DO BUSCADOR PROEJA, SELECIONADAS POR APRESENTAREM FOCO NO SUJEITO, NO PERÍODO DE 2007 A 2012.

Nº	Dout./ Mest.	REFERÊNCIA	TEMA	OBJETIVOS
1	D	SIQUEIRA. Andre Boccasius. 01/02/2010. 1v. 301p. Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – educação. Orientador(es): Beatriz Terezinha Daudt Fischer.	Alunos do proeja: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, Campus Sapucaia do Sul.	Compreender trajetórias de estudantes trabalhadores que retornam 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; verificar até que ponto novas políticas como o PROEJA têm processado práticas articuladas à formação do sujeito cidadão.
2	D	RODRIGUES, Ana Claudia da Silva. 01/03/2012. 1v. 152p. Doutorado. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa – Educação. Orientador(es): Emília Maria da Trindade Prestes.	O curso proeja e a formação do educando camponês: identidades e reconhecimento.	Analisar se o curso Técnico de Nível Médio Agrícola na modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) destinado à formação profissional de jovens do campo, está tratando a especificidade e problemática desses jovens no sentido de consolidar o fortalecimento das suas identidades.
3	M	SANTOS, Júlio de Souza. 01/05/2010. 1v. 145p. Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo – Educação. Orientador(es): Edna Castro de Oliveira.	Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES - Campus Itapina.	Problematiza os sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina.
4	D	MASCHIO. Marcelina TerukoFujii. 1v. 187p.	Educação básica e Educação Profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios	Analisar a implantação do Proeja na rede federal de Educação Profissional, no que se refere aos aspectos internos à instituição, sob o olhar dos envolvidos no

		Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília – Educação. Orientador(es): Paschoal Quaglio.	da integração.	processo, representados por docentes, coordenadores de curso, alunos e principalmente, futuros alunos.
5	M	OLIVEIRA, Marcos Antônio de. 01/08/2011. 1v. 75p. Mestrado. Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro - Educação Agrícola. Orientador(es): Denis Giovani Monteiro Naiff.	O Programa Educacional de Jovens e Adultos - PROEJA a partir da concepção de seus educandos: um estudo comparado da realidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão e do Campus Bento Gonçalves.	Analisar como está sendo desenvolvida a modalidade PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Sul – IFRS, nos <i>Campi</i> de Sertão e Bento Gonçalves, quanto ao funcionamento dos cursos, mais especificamente o Curso Técnico em Comércio, baseado na visão dos discentes.
6	M	MENDES, Claudenice Alves. 2010. Iv. 132 p. Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. Orientador (es): Luiz Gonzaga Gonçalves.	Os efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFBP – Campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?	Descrever o processo de implantação do PROEJA enfatizando seus principais desafios; destacar traços que caracterizam os alunos, identificando suas expectativas iniciais para confrontá-las com as experiências vivenciadas em sala de aula.
7	M	BONOW, Dirnei. 01/08/2011. 1v. 201p. Mestrado. Universidade Federal De Pelotas – Educação. Orientador(es):	A exclusão escolar no proeja do IF Sul-riograndense: representações de estudantes evadidos.	Analisar a implantação de uma política pública educacional numa instituição da Rede Federal, contrastando os seus objetivos com as percepções dos agentes, especialmente de alguns estudantes que não

		Mauro Augusto Burkert Del Pino		terminaram o curso.
8	M	DAL MORO, Guilherme André. 01/08/2012. 1v. 176p. Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Orientador(es): Nilson Marcos Dias Garcia.	Do trabalho para a escola: olhares de trabalhadores-estudantes e professores sobre as relações entre o saber da prática e o saber da escola.	Identificar e estabelecer as relações entre os saberes que os estudantes adquirem no trabalho, de natureza prática e tácita, e os saberes de cunho científico e teórico, principalmente os de Física, aos quais tiveram acesso na escola.
9	M	BARROS, Anália Bescia Martins. 1v. 246 p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador(es): Naira Lisboa Franzoi	A relação entre os saberes-experiências do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul.	Estudar a relação entre os saberes e experiências do trabalho e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos.

FONTE: elaborado pela autora.

**ANEXO 4**

TRABALHOS ACADÊMICOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED NO PERÍODO DE 2007 A 2012.

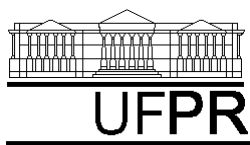
Referência	Tema	Reunião	GT	Foco
FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José.	A EJA integrada a Educação Profissional no CEFET: avanços e contradições.	30 2007	09	Política
RAGGI, Désirée Gonçalves; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela.	Metodologia de projetos: uma possibilidade para a Formação emancipatória dos alunos do PROEJA.	31 2008	18	Metodologia
OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis.	Os sentidos do proeja: possibilidades e impasses na Produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores.	31 2008	18	Formação de professores
CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE; Jacqueline Maria Barbosa.	O PROEJA no centro federal de educação tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do Curso técnico integrado em serviços de alimentação.	31 2008	18	Implantação
SANTOS, Simone Valdete dos.	Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional: o PROEJA.	31 2008	18	Política
GOTARDO, Renata Cristina da Costa; VIRIATO, Edaguimar Orquizas.	Integração Curricular: o ensino médio integrado e PROEJA.	32 2009	09	Currículo
PINTO, Antonio Henrique.	Educação básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num	33 2010	18	Política

	curso PROEJA.			
SANTOS, Júlio de Souza Agência Financiadora: CAPES.	Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina.	33 2010	18	Sujeito
OLIVEIRA, Rony Cláudio de Freitas; SAD, Lígia Arantes.	Produções colaborativas de professores de matemática para Um currículo integrado do PROEJA-IFES.	33 2010	18	Metodologia
SILVA, Vânia do Carmo.	Da EJA ao PROEJA: a transição da educação de jovens e adultos na rede federal.	33 2010	18	Política
ZAVARIS, Sérgio Carlos.	As dimensões de integração do conhecimento no objeto Pedagógico casa modelo do curso técnico de edificações – Modalidade PROEJA.	34 2011	09	Currículo
PONTES, Eliane Dayse Furtado; LIMA, Kátia Regina Rodrigues.	EJA ensino médio e Educação Profissional possibilidades e limites no PROEJA.	34 2011	18	Política
GARCIA, Lênin Tomazett; ALVES, Miriam Fábia.	O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um Programa implantado e não realizado.	34 2011	18	Política
HYPOLITO, Alvaro Luiz Moreiral; IVO, Andressa Aita.	Educação, políticas públicas e os processos de adesão e Resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA.	34 2011	18	Implantação
HENRIQUE, Ana Lucia Sarmiento – IFRN; BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Jose	Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que Pensam professores e	34 2011	18	Sujeitos



Moises Nunes da.	estudantes.			
SILVA, Adriano Larentes da.	O Proeja No Instituto Federal de Santa Catarina.	35 2012	18	Política
SILVA, Jose Moises Nunes da; DINIZ, Ana Lúcia Pascoal; Maria das Graças Baracho.	O proeja no IFRN-CAMPUS currais novos e o desenvolvimento local: Conexões possíveis.	35 2012	18	Política
FERREIRA, Maria José de Resende; SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Maria da Glória Medici de; AMPARO, Zilda Teles da Silva.	PROEJA na Perspectiva Da Formação Integrada.	35 2012	18	Currículo

FONTE: Portal da ANPED <http://www.anped.org.br/> Acesso em agosto de 2013.

**ANEXO 5**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: PROEJA – Roteiro para entrevista com alunos egressos

Curso Técnico: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

1. Questões sociodemográficas:

- 1.1. Idade.
- 1.2. Sexo.
- 1.3. Estado civil.

2. Sobre a situação de emprego:

- 2.1. Empregado (se desempregado qual o motivo).
- 2.2. Tempo no emprego.
- 2.3. Renda mensal.
- 2.4. Já trabalhou (ou trabalha) na área do curso técnico realizado.

3. Trajetória de estudo anterior e motivo da procura pelo curso:

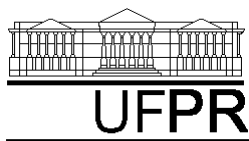
- 2.1. Tempo fora da escola.
- 2.2. Motivos de ter interrompido (anteriormente) os estudos.
- 2.3. Motivo de ter procurado esse curso técnico e voltar aos estudos.

4. Contribuições do curso para a melhoria de vida (mobilidade social e econômica e continuidade dos estudos):

- 4.1. Em sua opinião, o fato de ter feito um curso técnico contribuiu para conseguir ou melhorar o emprego?
- 4.2. Após o término do curso do PROEJA você continuou seus estudos?

5. Sentidos e significado do curso:

- 5.1. Razões da permanência no curso até o final.
- 5.2. Atendeu às expectativas? (Em qual sentido? O que representou?).
- 5.3. Como você classifica o curso.

**(ANEXO 6)**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Pesquisa: PROEJA – Roteiro para Entrevista com Diretores**

Escola: \_\_\_\_\_

Município \_\_\_\_\_

Nome do Diretor/Coordenador \_\_\_\_\_

Curso Técnico ofertado na escola \_\_\_\_\_

01. Como foi a escolha do curso do PROEJA implantado na escola?
02. Quais os principais problemas enfrentados na implementação desse curso?
03. Houve muita evasão?
04. A escola faz acompanhamento com os alunos egressos?
05. O curso contribuiu para a inserção socioeconômica dos alunos egressos? De que forma?
06. Qual é a sua avaliação do curso técnico do PROEJA. Por quê?

**(ANEXO 7)**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE PESQUISA: JUVENTUDE TRABALHO E ESCOLA**

### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

Título da Pesquisa: Efetividade do PROEJA como política de inserção socioeconômica de jovens e adultos trabalhadores.

Pesquisador Responsável: Céuli Mariano Jorge

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal do Paraná - UFPR

Linha da pesquisa: Mudanças do Mundo do Trabalho

Orientador: Monica Ribeiro da Silva

Telefones para contato: (41)3343-3191 - (41) 9611-0326

e-mail; ceulimariano@gmail.com

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
declaro ter sido informado e concordo em participar do projeto de pesquisa acima mencionado, sabendo que os resultados serão publicados; que será mantido em sigilo o nome do participante e a Instituição a qual está vinculado; e que foi assegurado amplo acesso aos dados por mim fornecidos e aos resultados da pesquisa.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_

**(ANEXO 8)**

**CÉULI MARIANO JORGE**

**RELATÓRIO DO ESTÁGIO INTERCALAR (DOUTORADO SANDUÍCHE)  
REALIZADO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA EM  
PORTUGAL**

Relatório apresentado ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa para a certificação do estágio intercalar (doutoramento sanduíche) realizado durante o período de 15 de março a 13 de julho de 2013 (quatro meses).

Lisboa

Julho/2013

## 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório decorre de um estágio intercalar (doutorado sanduíche) concedido pela CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, desenvolvido no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no período de março a julho de 2013, com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Cavaco.

O estágio realizado foi integrado ao curso de doutorado em educação, na linha de pesquisa: Trabalho, Tecnologia e Educação, em curso na Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva.

Os objetivos delineados para o estágio estiveram relacionados às questões levantadas pela problemática da tese sobre a formação profissional e elevação da escolaridade de jovens e adultos. De forma específica, ligados às pesquisas realizadas nesse domínio quanto à metodologia, recursos utilizados, base teórica e trabalhos produzidos. Buscou-se durante o contato com professores e alunos pesquisadores portugueses a apropriação de novas formas relacionadas à abordagem, análise e interpretação de dados obtidos em pesquisas de caráter qualitativo, direcionadas ao público adulto.

Para o alcance de tais objetivos, foram realizadas diversas atividades que na sua globalidade, compreenderam: participação em disciplinas do curso de mestrado e doutoramento; participação em eventos realizados no Instituto de Educação e na Universidade do Minho, em Braga; visitas a escolas que oferecem cursos de educação e formação profissional de adultos - EFA; realização de entrevistas com pesquisadores da educação de adultos e gestores dos cursos EFA; apresentação de trabalho em dois eventos acadêmicos, sendo uma apresentação para os alunos do curso de doutoramento e outra no evento acadêmico “Jovens Investigadores”.

As atividades desenvolvidas durante o estágio são apresentadas de forma sintetizada em itens que subdividem o relatório e constam nos quadros 1, 2, 3, 4 e 5.

## 2. PARTICIPAÇÃO EM DISCIPLINAS DO MESTRADO E DOUTORAMENTO

A convivência estreita com os estudantes e professores dos cursos de mestrado e doutoramento, na especialidade de educação de adultos, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, possibilitou uma aproximação com autores da academia francesa, italiana, além dos autores portugueses, sobre a pesquisa qualitativa por meio de entrevistas biográficas, narrativas e histórias de vida.

Embora a coleta de dados da tese em questão já tenha sido realizada, foi possível identificar vários pontos de convergência em direção a essa perspectiva, na qual se pretende analisar, a partir dos relatos dos alunos egressos, “O PROEJA como política de formação profissional e elevação da escolaridade de trabalhadores jovens e adultos”. Dessa forma, trazendo maior clareza dos princípios da sociologia a serem explorados na análise, além de alargar o aporte teórico.

De uma forma geral, as aulas também contemplaram as discussões e tendências das políticas europeias, com foco em Portugal, face à ordem internacional que direciona e impõe normas aos países, as quais se refletem em programas e projetos para a educação e formação de adultos.

QUADRO 1 - DISCIPLINAS REALIZADAS NOS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORAMENTO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA.

MESTRADO	PROFESSOR
Mestrado	Políticas de educação e formação de jovens em Portugal – Natália Alves
	O que é a Escola – Rui Canário
	A Formação experiencial e a reconhecimento de adquiridos – Carmen Cavaco
	Trabalho e educação – Natália Alves
	Os cursos EFA na educação de adultos – Paula Guimarães
Doutoramento	Estudo de Caso – Natália Alves
	Paulo Freire e Ivan Ilich – Carmen Cavaco
	Entrevistas Biográficas – Carmen Cavaco

### 3. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

As participações nos vários eventos: colóquios, conferências, seminários e fórum, possibilitaram o contato com pesquisadores de diferentes universidades, cidades e países, e diferentes contextos de pesquisas.

Os temas giraram em torno de questões relacionadas à educação de adultos, metodologias de pesquisa direcionadas a esse público, políticas, currículo e possibilidades de ensino para além da escola. A síntese com base na compreensão dos temas tratados em cada evento está apresentada no QUADRO 2 e situa-se a seguir.

Foi possível fazer apresentação em dois eventos sobre a pesquisa em desenvolvimento da tese em seminário para os alunos do curso de doutoramento e no evento “Jovens Investigadores”.

QUADRO 2 - PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS NAS UNIVERSIDADES DE LISBOA E MINHO.

EVENTO	TEMA	PERÍODO
Colóquio	O não formal e o Informal – Universidade do Minho (Braga).	25 a 27/03/13
Conferências	Adult education policies in Europe – Andreas Fejes (Linköping University, Sweden);	02/04/13
	Local and trends in adult education: tensions and challenges - Antonio Fragoso - Universidade do Algarve; Ewa Kurantowicz -    Universidade da Baixa Silésia, Polónia; Wolfgang Jütte    <i>Universidade de Bielefeld, Alemanha.</i>	04/04/13
	A pesquisa sobre educação de jovens e adultos no Brasil: questões históricas, contextuais e teórico-metodológicas - Monica Ribeiro da Silva (UFPR Brasil).	09/07/13
Seminários	Seminário Transdisciplinar da AIE de Políticas de educação e formação:	
	Seminário de orientação profissional para pessoas psicossocialmente vulneráveis – Prof. Dr. Marcelo Afonso Ribeiro	28/05/13
	Cem anos de Ministério de Educação. Gênese. Sentido. Evolução	27/06/13
Fórum	Jovens Investigadores: Apresentação de trabalho – O PROEJA como elevação da escolaridade e formação profissional de jovens e adultos trabalhadores.	03 e 04/13



#### 4. ESCOLAS VISITADAS

Nas visitas realizadas em três estabelecimentos de ensino, procurou-se compreender a percepção dos gestores sobre os cursos e as formas de materialização da política de educação e formação na escola. Observou-se também a estrutura e organização das instituições, além da organização do currículo e encaminhamentos metodológicos.

O alvo das visitas foram escolas com oferta da formação profissional e escolarização, os denominados “Cursos EFA”, sendo uma visita realizada em escola situada em cidade litorânea próxima a Lisboa, na Costa da Caparica e a outra situada em região periférica de Amadora, também próxima a Lisboa.

Maiores detalhamentos sobre os cursos estão explicitados nas entrevistas com as gestoras das escolas, anexadas ao final deste relatório.

QUADRO 3 - VISITAS ÀS ESCOLAS.

ESCOLA	DATA
Escola da Ponte – Vila das Aves	21/05/13
Escola de Educação Básica Costa da Caparica	19/06/13
Escola de Educação Básica Seomara da Costa Plínio, em Amadora	21/06/13

##### 4.1. Escola da Ponte

A Escola Básica da Ponte situa-se em Vila das Aves – São Tomé de Negrelos, Distrito de Porto. O atendimento aos visitantes é feito sempre por duplas de alunos que mostram toda a escola, explicam o seu funcionamento e respondem às questões dos visitantes.

O diferencial da escola pode ser observado logo na chegada, quando não se escutam os rumores habituais dos alunos, para um silêncio quase absoluto e existe muita organização. Ao entrar nos ambientes de estudo, não se tem a impressão de uma sala de aula (como normalmente se conhece). Os alunos estão lá, em vários grupos, com diferentes idades, alguns sentados às mesas, outros em pé, mas

sempre realizando alguma atividade, como: construção de maquetes, modelos, pintura, cenário para teatro, pesquisa no computador; exercícios de matemática, etc.

Veza por outra um aluno se desloca até um balcão fixo à parede de sala para pegar uma nova atividade, livro, revista. Falam baixo e de forma muito educada nos grupos de modo que um grupo não atrapalha o outro e parece até nem se aperceber do outro. Assim também agem em relação aos visitantes; cada um prossegue com a sua atividade, sem dar atenção à entrada de outras pessoas. Os professores também estão lá, mas não se destacam dos alunos, a não ser pela aparência de mais idade. Algo totalmente atípico e inimaginável.

A escola da Ponte tem práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, o tempo e o modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, desde o planejamento das atividades, na sua aprendizagem, até a sua avaliação.

Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho, onde são disponibilizados diversos recursos, como: livros, dicionários, gramáticas, internet, vídeos... ou seja, várias fontes de conhecimento.

Este projeto tem por base valores como a Solidariedade e a Democraticidade; orienta-se por vários princípios que levaram à criação de uma grande diversidade de dispositivos pedagógicos que, no seu conjunto, comportam uma dinâmica de trabalho e promovem uma autonomia responsável e solidária, exercitando permanentemente o uso da palavra como instrumento autônomo da cidadania.

Os pais, encarregados da Educação, à semelhança dos seus filhos e orientadores educativos, estão também fortemente implicados no processo de aprendizagem dos alunos e na direção da Escola. Os contatos são feitos sempre que necessário, através do professor tutor, que acompanha, orienta e avalia diariamente as atividades realizadas pelos seus tutorados.

Todos os alunos cumprem o mesmo horário, assim como os professores. A equipe docente é constituída por elementos com formação diversificada (Educadoras de Infância, psicóloga, professores do 1º ciclo, 2º e 3º ciclos), que se reúne todas as quartas-feiras e sempre que é necessário para debater problemas da escola, planejar e avaliar o trabalho. A organização que a escola põe em prática

inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se pode traduzir, de forma muito simplificada no seguinte: “todos precisamos aprender e todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania”.

#### 4.2. Escola de educação Básica da Costa da Caparica

Esta escola de educação básica, localizada no litoral, apresenta uma excelente estrutura física, com salas amplas, arejadas, biblioteca e laboratórios equipados, com escadas em mármore branco, guarita e sala de recepção com rigoroso controle na entrada de visitantes. Funciona em período integral, como praticamente todas as escolas de Portugal e mesmo sendo uma escola com oferta da educação básica (equivalente ao que seria o ensino fundamental no Brasil), oferece vários cursos de qualificação profissional.

A seleção dos alunos para os cursos profissionais é feita pela escola com base no aproveitamento dos alunos. Os alunos que não conseguem obter sucesso nos estudos são indicados para integrarem a formação profissional, após a concordância dos pais. A formação contempla a escolarização e a qualificação profissional em certificações distintas. Segundo informaram, não há casos expressivos de evasão, a não ser por motivo de mudança da família,; ressalta-se que os alunos após a conclusão deste nível de estudos, continuam a estudar.

#### 4.3. Escola secundária Seomara Costa Plínio

Esta escola oferece a educação secundária (ensino médio no Brasil) e situa-se numa região periférica, no concelho de Amadora, onde vive um grande número de emigrantes açorianos, trabalhadores diversos, desempregados e algumas pessoas com situação econômica precária. A escola apresenta uma estrutura física boa, porém, sem atrativos ou diferenciais visíveis para assegurar mais qualidade aos cursos ofertados.

Chama atenção o fato da maioria das escolas, em Portugal, serem “agrupadas”, ou seja, algumas escolas mais ou menos próximas, são agrupadas sob a mesma equipe diretiva e pedagógica. Esse fato parece criar um descontentamento das equipes diretivas que se veem com um acúmulo de responsabilidades e situações pedagógicas diferenciadas para administrar nas várias escolas agrupadas. Estas ofertam níveis escolares variados: educação infantil, educação básica, secundário e formação profissional, o que dificulta o acompanhamento.

## 5. ENTREVISTAS REALIZADAS

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de obter diferentes visões e análises sobre a oferta da formação profissional integrada à escolarização em Portugal, mais especificamente os cursos EFA; por esse motivo, foram selecionadas para as entrevistas pessoas que estabeleceram relações em níveis diversificados com o processo de criação, implantação e acompanhamento dos cursos, portanto, com diferentes formas de interpretá-lo, seja pela visão acadêmica e crítica; pela visão político-idealizadora; pela visão político-gestora; ou pela visão da base, da materialização da proposta na escola (QUADRO 4).

Foi utilizado um roteiro para instigar a fala dos interlocutores, se necessário, e assegurar a continuidade da conversa. Porém, em contato anterior, realizado por email ou telefone, os entrevistados foram informados sobre o tema. No dia da entrevista, foi solicitado que falassem sobre a sua experiência com os cursos EFA. As entrevistas tiveram duração de uma a duas horas e meia, variando para cada entrevistado. O resultado das análises dessas entrevistas irá compor um artigo elaborado em parceria com as duas orientadoras.

QUADRO 4. ENTREVISTAS REALIZADAS SOBRE OS CURSOS EFA.

ENTREVISTAS	DATA
Rui Canário	18/05/13
Paulo Santos	
Alberto Melo	
Eva Professora Escola de Educação Básica Costa da Caparica	19/06/13
Adelaide, Diretora da Escola de Educação Básica Seomara da Costa Plínio, em Amadora	21/06/13

## 6. OS ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS

Os estudos realizados no repositório do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade do Minho e do Porto, nos conduziram a inúmeros trabalhos na área de educação de adultos, mas que direcionados para teses de doutoramento com análises qualitativas e recursos metodológicos de caráter biográfico, ficaram mais restritos. Dentre essas teses, foram selecionadas quatro para estudo, sendo três delas escolhidas por apresentarem a metodologia na perspectiva biográfica e uma por tratar dos cursos EFA, ambos temas de interesse.

QUADRO 5 - ESTUDOS BIBLIOGRÁFICOS REALIZADOS.

REFERÊNCIA	OBJETIVOS	METODOLOGIA
(2011) Bastos, Susana Pereira. Sem-abrigo: métodos de produção de narrativas biográficas. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.	Analisar os processos de socialização e de aprendizagem de pessoas adultas a viver em situação de sem-abrigo, em Lisboa.	Entrevistas biográficas.
(2005) Rothes, Luis Maria Fernandes Areal.  Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Universidade do Porto.	Analisar os processos de institucionalização das novas tendências que diversos autores vêm assinalando e que se revelam na afirmação da importância central da formação para as políticas de emprego e no estabelecimento de novas formas de regulação das instituições promotoras de educação e formação de adultos.	Abordagem pluriperspectivada, interpretativa e crítica. A investigação cruzou três vias de análise: a interpretação dos modos como esta recomposição do campo vem sendo induzida pelas políticas de educação e formação de adultos; o esclarecimento dos processos sociais de aproximação a esse campo mais unificado por parte de operadores com tradições e lógicas de intervenção distintas; a compreensão das próprias lógicas de envolvimento dos adultos nas propostas de educação básica, as quais, sendo sócio-historicamente

		condicionadas, se reflectem também na acção desenvolvida pelos promotores de educação e formação de adultos.
(1995) Quintas, Célia Fialho, Da exclusão à inserção social. A importância da construção identitária. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.	"Analisar a interacção que se estabelece entre a produção de identidades culturais e o processo de exclusão social, tendo em conta, simultaneamente, a forma como estas identidades evoluem. No quadro de uma organização que se dedica ao apoio a indivíduos sem abrigo e ex-reclusos, que se confrontam com a ausência total de apoios socioeconómicos" (p. 3).	Observação participante. Aplicação de questionário aplicado à maioria dos residentes da instituição, 56 no total, 53 respondentes, 11 pré-teste e 42 respostas. Entrevistas semi-directivas ao director da instituição e quatro técnicos: psicólogo, assistente social.
(2005) Silva, Ana Maria Carneiro da Costa. Formação e construção de identidades. Um Estudo de Caso centrado numa Equipa Multidisciplinar. Universidade do Minho.	Assume como eixo central a relevância da formação na sociedade contemporânea.	Estudo de caso com investigação qualitativa. Como recurso utilizou as narrativas biográficas, centradas nas trajetórias de formação e profissionais, como especialmente pertinentes para o acesso aos significados relevantes do ponto de vista dos indivíduos e das suas experiências biográficas.

## 6. LIVROS ADQUIRIDOS

CANÁRIO, Rui; ALVES Natália; ROLO, Clara (2001). Escola e Exclusão social. Educa. Lisboa.

CANÁRIO, Rui. (2008). Educação de Adultos: Um campo e uma problemática. Educa. Lisboa, 2008.

CAVACO, Carmen (2002). Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial. Educa. Lisboa.

CAVACO, Carmen (2009). Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação. Educa. Lisboa, 2009.

DUBAR, Claude (1997). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto Editora Ltda. Porto.

FINGER, Mathias; ASÚN, José M. (2002). A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída. Porto editora Ltda. Porto, 2002.

LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula (2012). Percursos educativos e vida dos adultos. Athaca. Braga.

MELO, Alberto (2012). Passagens revoltas. Sitio do livro, Ltda. Lisboa, 2012.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a finalização dos estudos realizados durante esse estágio, surge a seguinte frase de Sartre: “não importa o que fizeram de mim, o que importa é o que eu faço com o que fizeram de mim”. É essa questão que se coloca agora.

Pode-se afirmar que os objetivos em relação a esse estágio foram devidamente cumpridos: “estudei, entrevistei, conheci, convivi, experimentei o novo, alarguei minha fundamentação teórica, reconstitui os laços culturais com Portugal, ampliei em muito os meus conhecimentos acadêmicos”. Porém, falta agora agregar o arcabouço de conhecimentos à tese. “Mas o que fazer com tudo que fizeram de mim nesses quatro meses? Ou seja, de que forma vou agregar os conhecimentos adquiridos nas análises e interpretações da minha tese?”

Tais reflexões levam a visualizar outras possibilidades para reestruturar e fundamentar epistemologicamente os capítulos já escritos, além de alargar as análises e interpretações, conforme foi sugerido pela banca de qualificação da tese.

O estudo realizado no estágio a partir de autores como: Dubar, Demaziere, Bertaux, Ferrarotti, Cavaco, Canário, dentre outros, despertou um novo olhar para as análises dos dados obtidos na pesquisa realizada na tese de doutorado, principalmente no que diz a respeito à perspectiva biográfica da pesquisa qualitativa, na qual se pretende captar, no contexto da vida dos sujeitos, a dimensão do impacto promovido pelo curso realizado.

Foi possível entrevistar dois intelectuais ilustres, verdadeiros “faróis” da educação de adultos em Portugal, os quais tiveram participação na idealização dos cursos de formação integrada em Portugal, e duas gestoras de escolas de educação de adultos, além de visitar duas escolas que ofertam os cursos. Isso permitiu verificar alguns avanços em termos de inovação curricular e metodológica, e também algumas contradições na implantação de políticas voltadas a esse público.

Essas contradições convergem para a reflexão sobre a lógica das políticas hegemônicas internacionais, que numa ressemantização da teoria do capital humano, se sobrepõe às lógicas emancipadoras, embora a proposta dos cursos EFA tenha sido pensada num viés humanístico com grande empenho por parte das escolas. Outra contradição é a tendência que se firmou em Portugal, a qual prevalece em toda a Europa, na qual a Educação Profissional é orientada como uma alternativa aos alunos que não obtém êxito na escola. A ideologia que embasa essa ação é “não tem habilidades intelectuais então terá para a prática”, como se a teoria e a prática pudessem ser dissociadas.

Para finalizar, destaca-se a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores da especialidade “Educação de Adultos” do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o acolhimento solidário, a atenção e a forma democrática de socialização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, J. (1995). Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

BERTAUX, D. (1997). Les récits de vie. Paris: Nathan, Coll. 128.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. (1975) A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.



- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- DAMÁSIO, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa América.
- DOMINICÉ, P. (1989). Expérience et apprentissage: faire de necessite vertu. *Education Permanente*, 100, 101, pp. 57-65.
- DOMINICE, P. (2000). *Learning for our lives: or our lives using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- DUBAR, C. (1997). *Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto (Portugal): Porto Editora, p. 103-19.
- DUBAR, C.. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 19, n. 62.
- DUBET, F. (1999), *Pourquoi changer l'école?*, Paris, Textuel.
- FERRAROTTI, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A;
- FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- HABERMAS, J. (1998), *Après l'état nation*, Paris, Fayard.
- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris, Seuil.
- JOSSO, M. C. (Coord.) (2000). *La formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.

LAHIRE, B. (1999), *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.

MARX, K. & ENGELS, F.. *Manifesto Comunista*. Cultura Brasileira versão em pdf. Disponível em: Acessado: 18nde junho de 2013.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação. O método (auto)biográfico e a formação* Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde.

PINEAU, G. (Coord.) (1988). *Accompagnements et histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.

STAKE, R. (2001). *The case study method in social inquiry*. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The American tradition in qualitative research*. Vol. II. Thousand Oaks, California: SagePublications.

YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.