



Eda Castro Lucas de Souza

Doutora em sociologia pela Universidade de Brasília e Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. É professora associada da Universidade de Brasília, atuando no Programa de Pós-Graduação em Administração. Foi professora da Faculdade de Educação. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. edalucas@gmail.com

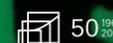


Remi Castioni

Doutor em educação pela Unicamp. É professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho - NEPET. Pesquisador associado do Centro de Pesquisas de Opinião Pública **DATAUnB**. rcastioni@globo.com



 **Universidade de Brasília**



Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni (organizadores)

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(organizadores)

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, reorganizada em 2008 (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), agrupou em 38 unidades centrais os chamados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, uma variedade de instituições espalhadas e vinculadas a centros federais, a universidades, a escolas isoladas. Os Institutos Federais surgem para responder a demandas imediatas da sociedade brasileira por acesso ao conhecimento e condições para enfrentar o mundo do trabalho, bem como desempenhar um papel importante na construção de um projeto de desenvolvimento que articule educação superior, básica e profissional, de forma pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.

Essa nova estrutura organizacional se impôs vários desafios: a ampliação do acesso à educação profissional de nível técnico; a graduação tecnológica, por meio de cursos superiores de tecnologia; os bacharelados; as licenciaturas; e a pós-graduação, além da pesquisa e da extensão tecnológica.



Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(organizadores)

Institutos Federais: os desafios da institucionalização

Institutos Federais

Os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(Org.)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA

Reitor

Ivan Marques de Toledo Camargo

Vice-Reitora

Sônia Nair Bão

EDITORA



UnB

Diretora

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Conselho Editorial

Angélica Madeira

Deborah Silva Santos

Denise Imbroisi

José Carlos Córdova Coutinho

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – *Pres.*

Neide Aparecida Gomes

Roberto Armando Ramos de Aguiar

Institutos Federais

Os desafios da institucionalização

Eda Castro Lucas de Souza
Remi Castioni
(Org.)



Universidade de Brasília



50¹⁹⁶²₂₀₁₂

© 2012 Editora Universidade de Brasília.
Todos os direitos reservados.

Tiragem: 1ª edição – 2012 – 500 exemplares

Este livro obedece às normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa promulgado pelo Decreto n. 6.583, de 29 de setembro de 2008.

Coordenação Editorial

Fabiana Paranhos

Revisão de Língua Portuguesa

Ana Terra Mejia Munhoz

Estagiário

João Gabriell Moraes de Sousa dos Santos

Arte da Capa

Marcelo da Silva Castro

Capa

Eloísa de Moura Alves

Editoração Eletrônica e Layout

João Neves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I59 Institutos Federais : os desafios da institucionalização / Eda Castro Lucas de Souza, Remi Castioni (Orgs.). - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.
224 p. ; 2 cm.

ISBN 978-85-230-1065-2

1. Educação profissional. 2. Institutos Federais. 3. Capital social. 4. Desenvolvimento regional.
5. Ensino Médio. I. Souza, Eda Castro Lucas de (org.). II. Castioni, Remi (org.).

CDU 377(81)

Todos os direitos reservados à Editora Universidade de Brasília
SCS, Quadra 02, Ed. OK, Bloco C, n. 78 – CEP 70.302-907 – Brasília-DF
Fone: 55 (61) 3035.4211
www.editora.unb.br

Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
INTRODUÇÃO	13
CAPITAL SOCIAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS	17
<i>Remi Castioni</i>	
<i>Ricardo Feitosa de Carvalho</i>	
O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO LOCAL	45
<i>Remi Castioni</i>	
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: PRÁTICAS SOCIAIS COMO MANIFESTAÇÕES CULTURAIS — UM ESTUDO DO CAMPUS SAPUCAIA DO SUL	57
<i>Tatiana Fátima Stürmer da Rosa</i>	
<i>Eda Castro Lucas de Souza</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	
INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA: MUDANÇAS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	87
<i>Maria Gildivane Soares da Silva</i>	
<i>Eda Castro Lucas de Souza</i>	
<i>Denise Del Prá Netto Machado</i>	

MUDANÇAS NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS IMPACTOS NA OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS: UM OLHAR A PARTIR DO INSTITUTO FEDERAL SUDESTE – CAMPUS RIO POMBA	113
<i>Carla Patricia Garcia</i>	
O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA	137
<i>Josué Vidal Pereira</i>	
A FORMAÇÃO TÉCNICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESAFIO DA INSERÇÃO LOCAL E REGIONAL NO NORTE DE MINAS GERAIS	167
<i>Crislene Leal da Silva Vieira</i>	
OS DESAFIOS DE PENSAR O TERRITÓRIO NO EXTREMO SUL CATARINENSE A PARTIR DO PAPEL DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	191
<i>Fernando Dilmar Bitencourt</i>	
SOBRE OS AUTORES	217

O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS: UMA ANÁLISE SOBRE OS FATORES DE PERMANÊNCIA DOS JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA

Josué Vidal Pereira

A implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, bem como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, situam-se num contexto de significativas mudanças sociopolíticas (BRASIL, 2006, 2008b). Dessas mudanças emergem novos programas governamentais, que poderão resultar, a médio e longo prazos, em importantes contribuições para segmentos da população que sempre foram preteridos por parte das políticas públicas.

A configuração curricular do Proeja, tal como prescrita no seu documento-base (BRASIL, 2007), traz consigo uma revisão dos objetivos e princípios que historicamente demarcaram as políticas voltadas para a formação dos trabalhadores jovens e adultos. Trata-se de uma proposta que tem por finalidade a formação integral dos sujeitos a partir da oferta da educação básica articulada à educação profissional, algo inédito para a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.

Não obstante as inovações verificadas na proposta do Proeja, há de se considerar que o *modus operandi* da sua materialização e, portanto, sua conformação nas diferentes realidades que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica determinarão a que projeto de sociedade tais instituições estão subordinadas. Para citar as distintas realidades, destaque-se que a pesquisa que deu origem a este capítulo foi realizada no Instituto Federal de Goiás (IFG), onde o desenvolvimento do Proeja é objeto de pouco consenso e muita divergência: parte da instituição o percebe mais como obstáculo do que como política prioritária para os objetivos institucionais.¹

Tendo em vista que o sucesso de qualquer programa ou política educacional está condicionado à não evasão dos estudantes, a presente reflexão tem por finalidade analisar os fatores de permanência na escola pelos discentes do Proeja do IFG — *Campus Goiânia*. Para tanto, realizou-se um estudo de caso quali-quantitativo, por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas com 68 alunos e 8 docentes dos cursos de técnico integrado em serviço de alimentação e técnico integrado em cozinha.

O Proeja e a integração do currículo

As condições legais para a implementação do Proeja foram criadas a partir da vigência do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que, ao revogar o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, trouxe de volta a possibilidade de integração curricular entre o ensino básico e a educação profissional, conforme o disposto no parágrafo 1º, inciso I do artigo 4º:

¹ Este capítulo baseou-se na dissertação de mestrado defendida pelo autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em 2011, intitulada *O Proeja no Instituto Federal de Goiás — Campus Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola*.

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I — integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004).

O Decreto nº 5.154/04, no artigo 3º, parágrafo 2º, estabelece ainda que os cursos de formação inicial e continuada dos trabalhadores deverão se articular preferencialmente à educação de jovens e adultos, “[...] objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho” (BRASIL, 2004). Essa disposição em articular a EJA com a educação profissional foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96 —, no parágrafo 3º do artigo 37, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a).

Antes disso, porém, em 24 de junho de 2005, foi assinado o Decreto nº 5.478, que instituiu o Proeja no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológicas (Cefets), das escolas técnicas federais, das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais (BRASIL, 2005). Após polêmicos e acalorados debates envolvendo o Ministério da Educação, representantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e outros segmentos sociais, o governo resolveu editar o Decreto nº 5.840/06, que, entre outras alterações, ampliava o programa para outros sistemas de ensino (BRASIL, 2006). Com isso, ficava clara a determinação de implantar uma nova política para o campo da EJA.

Em meio ao processo de implementação do Proeja nas diversas instituições que formavam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, esta passou por amplo processo de

reestruturação, a partir do qual foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com unidades em todos os estados da Federação. De acordo com o artigo 7º, inciso 1º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou essa estrutura institucional, um dos objetivos dos Institutos Federais é a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de currículo integrado para a população da EJA (BRASIL, 2008b).

No documento-base do Proeja, argumenta-se que a articulação governamental para a implementação do programa demanda uma ruptura com um modelo social esgotado e excludente para então partir rumo à construção de uma sociedade fundamentada na igualdade social, política e radicalmente democrática (BRASIL, 2007). Isso só será possível em uma escola efetivamente vinculada ao mundo do trabalho. Além disso, a instituição dessa política aponta para o atendimento, pelo poder público, a uma expressiva massa de jovens e adultos que, mesmo não integrando o grande coletivo de analfabetos, ainda se encontra numa situação de marginalidade em relação aos direitos básicos de acesso à escola e a uma qualificação profissional e, portanto, impossibilitada de exercer sua cidadania.

Parte dessas mazelas vividas pelos trabalhadores é atribuída por Kuenzer (2007) à dualidade estrutural e histórica da educação nacional, que, sendo funcional ao sistema capitalista, resulta na separação da escola em duas vertentes: uma destinada ao treinamento da mão de obra — a escola profissional — e outra voltada para a formação dos quadros dirigentes da sociedade — a escola propedêutica, nos termos do que Gramsci (1982) identificou como educação de classes.

A superação desse modelo de oferta educacional é indicada no documento-base do Proeja (BRASIL, 2007) e vista como

possibilidade de resposta às demandas históricas dos trabalhadores. O documento ressalta a necessidade de o Estado assumir a sua responsabilidade perante o processo educacional, de modo a garantir os direitos da maioria no contexto de disputas que caracteriza a globalização da economia:

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

No campo de suas concepções, o texto ressalta que

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

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

Fatores de permanência na escola

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

Por considerar que, para além da orientação das políticas do Estado capitalista (MÉSZÁROS, 2008), a permanência na escola deriva de questões relacionadas à atuação de todos os segmentos da instituição escolar, problematizaremos esse fenômeno a partir das perspectivas dos alunos e professores dos cursos técnicos em cozinha e serviço de alimentação, ofertados pelo programa no *Campus Goiânia* do IFG. Para a presente análise, considera-se que fatores de permanência na escola são um conjunto de elementos relacionados aos mais diversos âmbitos da vida social, que convergem de forma positiva ou negativa para que o indivíduo matriculado em determinado curso nele permaneça até a sua conclusão, com vistas à satisfação das demandas individuais e sociais.

A permanência na escola sob o prisma dos discentes

A busca pelo desvelamento dos fatores que influenciam a permanência na escola, segundo os discentes, deu-se por meio de dois instrumentos — a entrevista e o questionário. Com isso, foi possível levantar uma razoável quantidade de informações, cuja organização

começou pelos dados quantitativos, embora não tenhamos a pretensão de estabelecer uma ordem hierárquica dos fatores. Dada a complexidade e a multiplicidade desses fatores, optamos por formular perguntas agrupadas em três ordens: fatores relacionados exclusivamente ao aluno; fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem; e fatores relacionados à instituição.

Em relação à primeira questão — ou seja, os motivos relacionados ao plano individual dos discentes que os levam a permanecer no curso do Projeja —, 33% afirmaram acreditar que, após a conclusão do curso, iriam progredir no trabalho ou conseguir um emprego mais bem remunerado e em melhores condições; 47% atribuíram a permanência ao desejo de prestar o vestibular para cursar uma faculdade após a conclusão do curso; 15% prosseguiram no curso porque pretendiam prestar o vestibular e conseguir um emprego; e apenas 5% continuavam estudando apenas para concluir o ensino médio.

Quanto aos fatores ligados ao processo de ensino e aprendizagem, 39% dos discentes pesquisados afirmaram que permaneciam no curso porque, mesmo tendo dificuldades de aprendizagem de determinados conteúdos ou matérias, os professores conseguiam fazer com que houvesse interesse pelos temas trabalhados. Para 37%, os professores obtiveram sucesso em relacionar os conteúdos com suas experiências de vida e trabalho, tornando menos difícil a aprendizagem das matérias; outros 19% apontaram que permaneciam porque, mesmo com suas dificuldades de aprendizagem, os professores simplificavam as avaliações. Outros 5% atribuíram a permanência ao bom relacionamento pessoal com os professores, pois eles os incentivavam a não desistir do curso.

Quando questionados sobre os fatores relacionados ao âmbito institucional e ao curso, 31% afirmaram que permaneciam porque consideravam os professores bem preparados; 41% apontaram

o prestígio da instituição; 14% disseram que se sentiam bem acolhidos na escola; 5% declararam outros motivos; e nenhum indivíduo indicou o recebimento da bolsa de R\$ 100,00 como fator determinante de permanência.

De modo a verificar especificamente a influência da bolsa, perguntamos aos discentes se ela representava um fator de permanência na escola. Para 89%, era uma ajuda importante, mas não determinante para a permanência. Além disso, 9% dos pesquisados declararam que, sem esse auxílio, não continuariam frequentando o curso e 2% indicaram que, porque o valor era muito pouco, não fazia diferença. Paradoxalmente, quando perguntados sobre a forma de aplicação desse subsídio, 77% declararam que o utilizavam para o pagamento do transporte no trajeto casa-escola-casa, ao passo que 17% compravam alimentos. Os demais disseram usá-lo na aquisição de material didático.

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

A análise das entrevistas permitiu a organização de duas grandes categorias: fatores que favorecem a permanência no Proeja e fatores que dificultam a permanência no Proeja. Cada categoria será fragmentada a partir da identificação dos fatores investigados, novamente sem estabelecer uma ordem hierárquica de importância.

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

[...] Sempre eu fui bem atendido por todo mundo, pelos professores, pela direção, pelos coordenadores, pra mim eu não tenho nada que reclamar deles (Discente 1).

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

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

Acho bom os colegas, né? Eu sinto falta, quando chega no final de semana eu sinto falta de aula. Acho, eu tenho certeza que é isso que faz a gente ir até o fim, né? (Discente 7)

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

Essa situação demanda da instituição escolar práticas pedagógicas e administrativas pelas quais os estudantes se sintam acolhidos e capazes de se perceberem como sujeitos ativos, de direito, de tal modo que, ao longo de sua permanência, “os oprimidos [...]

precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 2005, p. 59). Pelas falas dos discentes, infere-se que a instituição pesquisada tem conseguido dar passos importantes para que muitos desses sujeitos se sintam “gente de verdade”, como relatou uma das discentes.

Verificou-se também que o retorno à escola através do Proeja favoreceu o entrosamento social dos discentes e destes com a comunidade escolar, bem como a elevação da autoestima e a quebra da rotina de estudantes donas de casa que se sentiam limitadas às tarefas domésticas e a atividades religiosas. A frequência no curso trouxe consequências profissionais positivas, como melhorias salariais e das condições de trabalho. A partir de tais constatações, elegemos a subcategoria mudança, que também se constitui em fator de permanência para a população pesquisada:

[...] Tava assim aquela pessoa assim que tava com dificuldade até de ter convivência com as outras pessoas, então quando eu entrei aqui no primeiro período eu tive até dificuldade de relacionamento com as colegas, assim em adaptar, aceitar em muitos sentidos, e agora não, eu sinto assim aquela melhora, meu pensamento é outro, minha mente é outra, né? A convivência minha com o pessoal, a autoestima. [...] Muda completamente, mas muda, sabe? Assim, a forma da gente elaborar os alimentos, a forma da gente conversar, a forma da gente... se alguém fala algum assunto, né? De história, de matemática, de português [...]. Esses dias eu fui num congresso em São Paulo e alguém tava falando lá num assunto e falou “layout”, eu lembrei — “eu sei o que que é, pode falar que eu sei!” [risos] A gente fica, isso é muito gratificante, é muito importante pra mim (Discente 7).

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

[...] Achei interessante porque um dia eu cheguei numa pizzaria e eu vi tanta coisa errada, desde a pessoa que atendia no caixa à pessoa

que servia na mesa, já fiquei com nojo da pizza e do lugar. Lá já virou motivo de confusão no meu serviço, porque a outra menina é meio porquinha. Você já fala mais difícil, fala termo técnico, já te valoriza (Discente 4).

Uma terceira subcategoria identificada foi a estrutura física da instituição. Percebe-se até certo deslumbramento dos pesquisados com a qualidade da estrutura, dos laboratórios, da biblioteca, dos consultórios etc. Nota-se entre os pesquisados uma prática recorrente de comparação com as escolas onde eles haviam estudado anteriormente à admissão no IFG:

[...] Eu continuo aqui mais pela biblioteca, sabe, aqui eu, a biblioteca é ela um dos fatores, é um instrumento que eu estou usando a meu favor com o tempo que eu estou aqui pra mim poder conseguir chegar onde eu quero (Discente 3).

A estrutura aqui da escola é ótima, pra mim uma das melhores escolas que tem é essa. Eu sempre peço pra minhas colegas pra colocar os filhos, tentar uma vaga aqui, melhor que a particular tudo (Discente 6).

Aí quando eu me vi aqui estudando eu falei, “gente, como que Deus é tremendo, né”, aí eu falei, “gente, né eu que estou aqui não!” [...] Assim eu fiquei, eu me emocionei de verdade, sabe? (Discente 7)

Outro motivo de permanência é o *status* da instituição, isto é, sua credibilidade diante da comunidade, pela qualidade do ensino socialmente reconhecida, conforme relata um dos discentes: “Eu ouvia falar que o instituto federal, ele tinha um nível mais elevado de pedagogia aqui, né? Eu precisava do ensino médio bom mesmo pra tentar compensar aqueles anos todos que eu fiquei fora da escola”. Outro entrevistado considera:

Porque uma escola grande, o instituto federal que é nível, né? Como se pode se falar, é federal, significa que é uma coisa bem evoluída. Isso aí é o que eu acho que cada um que tem vontade, fala, “nossa, você conseguiu lá?” Então você tem que ir atrás, é um nome famoso lá

fora, né? E o conhecimento de um diploma daqui do instituto é tudo que qualquer um queria ter, então isso faz com que eu permaneça aqui, muito mesmo (Discente 8).

Também foi possível identificar na qualidade do trabalho docente uma subcategoria fundamental para a permanência dos discentes na escola:

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

Uai, é a atenção dos professores, não é? No caso eu tive assim, um dia eu cheguei pra uma professora de química, falei, “nossa! Eu não dou conta, eu vou parar, porque eu não dou conta de química”. Ela falou: “Dá, a senhora não preocupa, porque nós vamos estudar”, então aquele apoio dos professores, isso é muito importante pra gente. A professora de matemática, teve uma matéria, eu fiz a prova passada, do tempo que ela dá a matéria agora que eu acertei o gráfico, eu saí tão feliz, pra mim foi a maior vitória que eu consegui (Discente 7).

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

Eu te juro que minha cabeça assim, eu gosto de falar assim, fazer coisa escrita assim, mas pra ficar raciocinando, lembrando eu tenho dificuldade e tal de matemática, química. Falava, “gente, não dou conta desse trem, não”. Tanto que eu fiz duas provas de matemática agora, assim, eu cheguei numa alegria tão grande, que eu consegui fazer as questões, [...] aí eu vibrei, cheguei lá em casa e falei, “gente, não estou acreditando”, chega me deu, como que fala, uma queda de pressão (Discente 4).

Pela nossa convivência no ambiente pesquisado, bem como pelos depoimentos dos discentes, é notável a realização, por parte expressiva dos professores, de um trabalho pedagógico adequado às condições de aprendizagem desse público. Essas condições passam pela compreensão da heterogeneidade como uma das características mais importantes dessas turmas, conforme ressalta Oliveira (2007, p. 87):

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

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

[...] restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana (OLIVEIRA, 2007, p. 88).

Percebe-se, desse modo, que parte significativa dos problemas vivenciados nas salas de aula da EJA se relacionam a propostas curriculares e práticas pedagógicas que separam o indivíduo que aprende os conteúdos formais daquele que aprende na vida e no trabalho. Daí resulta a infantilização do ensino para jovens e adultos,

que, por não perceberem significado nos conteúdos fragmentados, acabam por abandonar a escola.

Outros fatores apontados pelos entrevistados como importantes para a continuidade dos estudos foram agrupados na subcategoria projetos de vida. Trata-se de todos os motivos relacionados aos interesses individuais dos alunos, sem dependência direta para com a instituição, tais como objetivo de concluir o ensino médio e necessidade de ter uma profissão, conseguir um emprego ou entrar para a faculdade:

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

Conclusão do ensino médio pra poder prestar o vestibular e acessar o curso superior (Discente 3).

Eu quero aprender, tipo assim, especializar numa área de carnes, a gente vai ter a oportunidade, assim, de eu ter uma linha pra mim trabalhar, se eu não fizer uma faculdade depois daqui, mas eu vou dominar um assunto, uma área que eu vou ser formada naquilo, entendeu? (Discente 4).

Eu quero concluir, ter uma profissão (Discente 5).

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

Concluir o ensino médio e também é... sobre o curso técnico, que influencia muito também, a gente aprende muito (Discente 7).

Procuramos também identificar os fatores que se constituem em obstáculos à permanência dos discentes do Proeja na instituição pesquisada. Essa categoria de fatores foi organizada em duas subcategorias: fatores relacionados à instituição e fatores relacionados ao indivíduo. Consideramos como fatores institucionais todos aqueles que se relacionam com as práticas administrativas e pedagógicas da instituição, tais como trabalho docente, política de assistência ao estudante e comunicação:

[...] Tem uns professor que acho que eles num tá aqui, que aí é qualquer escola, que eles não tá pela profissão. Agora, tem uns professores que forma. Acho que pra você ter uma profissão você tem que gostar, não tanto pelo dinheiro. Tem uns professores que são muito bons, mas tem outros também... (Discente 1).

[...] Alguns professores têm disposição pra ajudar, outros parece que não preocupa muito, não querem nem saber se você tá bem ou não (Discente 8).

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

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

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

[...] Por cansaço. Que às vezes eu não tenho tempo nem assim, dedicar nem em casa aos estudos, sabe? A minha casa, mesmo, é só sábado e

domingo pra cuidar de casa, e sobra muito pouco tempo pra cuidar das minhas tarefas, sabe? Difícil. E às vezes quando eu vou deitar pra estudar eu apago em cima, eu durmo em cima do caderno, em cima do livro. [...] Mas é muito cansaço, igual hoje: saí de casa cinco horas, vim direto do serviço pra cá, eu chego em casa meia-noite, é um pouco complicado, dois ônibus, o ônibus demora, passa em dois terminal. No tempo normal leva uma hora e meia, igual agora, é quase duas horas, né? (Discente 6)

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

[...] Esses dias cheguei e deitei bem ali no chão, a professora: “Você tá com dor de cabeça?”, e eu disse “não, é só cansaço mesmo” (Discente 4).

A permanência dos alunos no Proeja na perspectiva dos docentes

Tal como na seção anterior, a análise das entrevistas com os docentes levou a duas categorias: fatores que favorecem e fatores que dificultam a permanência dos discentes no Proeja. A investigação da percepção dos professores foi de fundamental importância. Na nossa experiência de pouco menos de uma década como docente, parte significativa do trabalho se deu em turmas de jovens e adultos. Essa trajetória na EJA fez-nos perceber que o trabalho pedagógico com esse público exige do profissional mais que domínio de conteúdos, boa vontade e voluntarismo. Exige perceber que se trata de um público específico e que a relação professor-aluno deve ser construída a partir da consideração de tais especificidades.

Em se tratando especificamente do Proeja, outro ponto a considerar é a percepção da classe docente dos Institutos Federais em relação à presença do público jovem e adulto em seus quadros.

Observamos que parte expressiva dos professores dessa rede não consegue perceber os Institutos Federais como *locus* da realização de um direito por parte desses indivíduos e os vê com certa indiferença, quando não com preconceito.

Entretanto, os docentes entrevistados neste estudo possuem uma visão muito positiva em relação à presença desse público. Procuramos então verificar como eles percebem o trabalho pedagógico com jovens e adultos em comparação com as práticas adotadas com o público tradicionalmente atendido na instituição, que se convencionou chamar de ensino regular:

[...] Existe diferença na questão cognitiva, né? [...] O trato social que se faz com esse aluno também é completamente diferente, isso só pensando na idade, na faixa etária, né? Então quando você, quando você tem um aluno, você... Relacionamento com o professor-aluno, por exemplo, numa aula de 7, de 10, 12, 14 ou 17 anos, ele não é um relacionamento de igual pra igual, né? Você, eu tenho 52 anos, né? Agora, quando você pega um aluno adulto, jovem ou adulto, a coisa já funciona mais nesse igual pra igual, inclusive até no próprio olhar, você olha pro aluno e não vê uma criança ali, então você vê um adulto, isso já diferencia bastante (Docente 1).

Eu acho que existe muita diferença. Eu acho que é bastante útil essa experiência do jovem e adulto, em termos de experiência de vida, essa maturidade que ele já traz acrescenta bastante ao trabalho do professor. O professor tem que ter sensibilidade a isso, pra conduzir a aula em cima dessa maturidade. Não são todos os alunos que têm essa maturidade, porque é muito heterogêneo, tem alunos de 18 a 60, mas eu acho que é, vai da sensibilidade do professor (Docente 4).

Tem diferença, muita diferença, nesse sentido mesmo que eu tava falando, né? Ao passo que o aluno da educação regular, ele se satisfaz, digamos assim, com aquela educação às vezes até mais tradicional ou conteudista... é, às vezes ele quer muito mais isso, né? O aluno da EJA, apesar dele vir com a ideia esperando uma escola muito parecida com aquela que ele tinha, que quando ele, às vezes a evasão que ele teve foi há muitos anos atrás, e é o que em geral acontece, e ele tinha uma educação muito tradicional, apesar dele ficar esperando essa escola,

ao mesmo tempo ele não quer só absorver aquele conteúdo, e tanto é que por isso que a gente, os questionamentos são diferentes, então a forma de trabalhar isso também deve ser diferente (Docente 6).

[...] No Proeja, a ação docente, ela já tá lidando com pessoas adultas e pessoas constituídas que já trabalha e tal, então a ação docente precisa partir dessa consideração (Docente 8).

Percebeu-se que os docentes entrevistados destacaram as diferenças e as especificidades do público da EJA em relação aos do “ensino regular”, mostrando a necessidade de metodologias apropriadas para o trabalho pedagógico com esse público. Observamos que tais considerações vão ao encontro da fala dos discentes, quando elogiam de forma contundente o trabalho pedagógico da maioria dos professores do curso, o que em nossa visão é um dos principais fatores de permanência do aluno na escola.

Outro fator que foi levantado nas entrevistas, do qual, em nossa opinião, dependem totalmente as metodologias apropriadas e sua aplicação, é a capacitação do docente para o trabalho na EJA:

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

compreenda que eu não reprovoo ninguém, eu não reprovoo, né? Então eles não dependem de mim pra passar de ano, eles dependem deles. E eu busco metodologicamente o melhor meio de se chegar.

A percepção dos professores tem algumas convergências, mas também divergências em relação à visão dos alunos. Para estes, a concessão da bolsa não tem o mesmo nível de importância atribuído pelos docentes. Convém notar que a opinião dos discentes foi verificada por dois instrumentos, e em nenhum deles o subsídio aparece como fator determinante para a continuidade na escola. Na nossa visão, essa constatação ajuda a superar o mito, muito corrente na comunidade escolar, de que os estudantes do Proeja só frequentam a escola por conta da bolsa. Se por um lado isso deve ser percebido como preconceito contra a presença de um grupo outrora excluído da escola, por outro, não desobriga a instituição de criar mecanismos de melhorias da assistência estudantil, demanda também perceptível na fala de alguns professores:

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

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

Outro fator de motivação do aluno lembrado pelos professores é a estrutura da instituição, cujos laboratórios possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas que seriam inviáveis numa

sala de aula convencional, como ressalta uma docente: “Aqui na nossa área o fundamental pra gente foi essa, a reforma do nosso espaço, do nosso laboratório gastronômico [...]. E hoje a gente já consegue ter essas aulas práticas mais sistematizadas”. Para outra docente, “eles têm muito interesse na aula prática, porque seria a futura atuação profissional deles na prática realmente em serviço de alimentação”. Outros docentes também enfatizam a qualidade da estrutura existente: “Têm muita qualidade as coisas aqui no Cefet. O Cefet tem uma estrutura espetacular, o *Campus* Goiânia tem, oferece muita, muita estrutura”. Uma professora ressalta a empolgação dos alunos: “Eu percebo, eles colocam muito assim sobre a estrutura da escola, principalmente uma escola com uma estrutura muito boa, é... biblioteca de boa estrutura”.

Na categoria motivação, identificamos os motivos inerentes ao indivíduo que, segundo o discurso dos professores, os estimulariam a permanecer estudando: a conclusão do ensino médio, a necessidade de ter uma profissão, o diploma, a obtenção de um emprego mais qualificado etc. Nesse sentido, destaca uma professora, “eles querem de certa forma recuperar os anos em que eles não tiveram oportunidade de estudar, então eles têm o desejo de estudar. Faz parte da pessoa enquanto sujeito, ela procura, ela busca o instituto. Eu sinto neles o desejo de estudar, então parte da pessoa”. Essa mesma professora também testemunha o esforço de colegas docentes no trabalho de motivação do aluno:

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

Em relação aos fatores que, na visão dos docentes, dificultam a permanência dos alunos na instituição, resolvemos identificá-los

a partir de duas subcategorias: fatores de orientação individual, ou seja, aqueles relacionados mais diretamente ao aluno, sobre os quais a instituição não poderá intervir, e fatores institucionais, que atuarão a favor da não permanência do discente independentemente do seu desejo e motivação de prosseguir estudando.

Como fator de ordem individual, o que aparece de forma contundente nas falas dos professores é o trabalho. Os entrevistados relatam que muitos alunos chegam à aula cansados, muitas vezes tendo vindo direto do trabalho em razão das dificuldades de locomoção e da distância entre trabalho, casa e escola. O fato de chegarem à sala de aula exaustos, famintos e até sonolentos compromete o processo de aprendizagem dos conteúdos:

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

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

Outro complicador diz respeito à natureza das atividades desenvolvidas por esses trabalhadores, que, na visão dos entrevistados, podem provocar instabilidade na vida estudantil:

[...] Acho que essa questão do... como são trabalhadores, né? E são trabalhadores que não têm aquela estabilidade, então eles estão sujeitos a esses humores aí do mercado. Então mudam a regra, eu me lembro, eu tive alunos, por exemplo, que... é, trabalha em [...] essas coisas de confecção, aí chega, vai chegando o fim do ano, aumenta a produção, aí tem que ficar à noite, tem que fazer hora extra, ou fica ou sai. Ou faz hora extra ou sai, então aí a pessoa evade, porque ela fica aí dois meses fora e depois não se sente em condição de recuperar (Docente 8).

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

Outros fatores de ordem individual são as questões relacionadas à família: falta de apoio do cônjuge, que muitas vezes não aceita a rotina imposta pela escola, bem como o fato de as mães não terem com quem deixar os filhos, dada a impossibilidade financeira de contratar uma pessoa para cuidar dessa tarefa enquanto a mãe estuda.

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

Alguns professores buscam, até certo limite, tolerar a presença de filhos das alunas na sala de aula, como relata uma das entrevistadas:

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

Ainda como fator de ordem individual, foi apontada a não identificação do aluno com o tipo de formação ofertada: “Às vezes, quando a pessoa entra achando que a área é uma coisa, e às vezes vê a... vou estar perdendo tempo aqui, não é o que eu quero” (Docente 5). Embora não haja outras opções de oferta, muitas vezes o aluno é “forçado” a permanecer, tendo em vista a necessidade de obtenção do diploma de ensino médio.

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

De fato, não é necessário grande esforço para detectar alunos com baixa autoestima. Acreditamos que esse problema, mesmo estando relacionado à vida pregressa do indivíduo, pode ser potencializado a partir da convivência com outros colegas. Supomos que a heterogeneidade das turmas tenha forte influência para sua ocorrência, pois numa mesma sala há alunos numa faixa etária muito favorável aos processos cognitivos, bem como outros com idade avançada, que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem, o que os leva a se sentirem inferiorizados.

Diante desse quadro, consideramos que cabe à instituição realizar um trabalho contínuo de assistência ao estudante, por meio de um eficiente acompanhamento psicopedagógico, envolvendo docentes, psicólogos e assistentes sociais. Entretanto, pelo que se verifica nas entrevistas, o calcanhar de aquiles da permanência do aluno talvez esteja na qualidade do trabalho docente com esse

público, não apenas nas práticas de ensino-aprendizagem, mas também na relação professor-aluno:

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

[...] Eu acredito que, às vezes, a desqualificação de alguns professores, a desmotivação pra trabalhar com o Proeja, pode sim e muito colaborar com a evasão. Às vezes esses professores que não querem estar ali e trabalham de forma inadequada, não procuram essas necessidades desses alunos, porque tá me chegando muito assim, nossa, tenho que melhorar aqui, tenho que melhorar ali, porque eles realmente são alunos assim questionadores, então muitas das vezes se o professor não saber lidar com essas situações, eu acho que ele pode colaborar e muito pra evasão (Docente 6).

Os depoimentos dos docentes remetem a um ponto crucial quando se pensa a relação educador-educando na educação de jovens e adultos — o diálogo. De acordo com Freire (2005), o reconhecimento da necessidade de uma relação dialógica é determinante para diferir práticas educativas emancipadoras de práticas autoritárias e opressoras. Nesse sentido, ressalta, “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2005, p. 100). Em sua *Pedagogia do oprimido*, ao vislumbrar a educação como prática de liberdade em oposição à prática de dominação, Freire (2005, p. 81) pondera que ela “[...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

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

Considerações finais

Ao atribuir à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a condição de *locus* privilegiado para a implementação do Proeja, o Estado reconhece tanto o acúmulo qualitativo dessas instituições em relação à formação profissional quanto a ausência, em seu interior, dos sujeitos com perfil próprio da educação de jovens e adultos. De fato, pela convivência como servidor-docente no interior de algumas dessas instituições, constatamos que o reconhecimento social da qualidade do ensino ministrado constitui-se em importante atrativo para uma parcela da população que não necessariamente procura os Institutos Federais em busca de formação profissional, mas de preparo para a aprovação em vestibulares.

Contraditoriamente, os estratos mais pauperizados da população, por conta da baixa qualidade do ensino fundamental da escola pública, encontram nos processos seletivos dos Institutos Federais um importante mecanismo de sua exclusão, o que leva a uma situação de relativa elitização dessas instituições.² Nesse sentido, o Proeja se constitui numa possibilidade para que essas

² Ressalta-se que, atualmente, o IFG reserva 50% das vagas dos cursos técnico-integrados para alunos oriundos de escolas públicas.

escolas acolham parte de um público que há muito tempo estava ausente desses espaços formativos.

Os estudos realizados sobre a construção do currículo do Proeja, tais como os de Rodrigues (2009), Nascimento (2009), Barbosa (2010) e Campos (2010), mostraram que em diferentes instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, localizadas nas diversas regiões do país, há um enorme fosso separando as concepções e os princípios norteadores do programa da realidade concreta de sua implementação. As assimetrias verificadas entre o idealizado e o praticado apresentam alguns pontos em comum: a) a falta de clareza a respeito de o que vem a ser a integração curricular; b) a não compreensão do trabalho como princípio educativo; c) a resistência institucional à admissão de um público estranho ao perfil historicamente atendido; e d) o baixo nível político-pedagógico de seus quadros para a atuação com o público específico da EJA.

Neste capítulo, buscamos identificar, através do olhar dos discentes e docentes do Proeja, os elementos que podem contribuir para o sucesso ou fracasso dessa política no *Campus* Goiânia do IFG. Consideramos que o conjunto dos dados analisados ajudou a clarear a nossa visão em relação à realidade pesquisada, de modo que achamos pertinente relacionar alguns elementos a título de proposição, que poderão contribuir para o aumento dos índices de permanência dos jovens e adultos e, portanto, para a consolidação do Proeja naquele instituto federal:

- Ampliar e democratizar os debates internos em relação à implementação do Proeja;
- Intensificar a participação no Fórum Goiano de EJA;
- Incentivar a pesquisa em Proeja;
- Estender o programa a todas as áreas acadêmicas do *campus*, ampliando a oferta de cursos;

- Tornar o processo seletivo mais inclusivo, reduzindo a relevância do sorteio;
- Aperfeiçoar o sistema de assistência estudantil;
- Viabilizar creche para os filhos das alunas;
- Desenvolver uma política de formação continuada do quadro docente do Proeja;
- Viabilizar a oferta de lanche ou merenda escolar para os discentes do Proeja;
- Articular as atividades programáticas às ferramentas de educação a distância;
- Estabelecer como um dos critérios nos editais de concursos públicos de docentes e contratos de trabalho da instituição a docência no Proeja;
- Viabilizar adequadamente o desenvolvimento do estágio supervisionado, conforme a previsão legal;
- Acompanhar individualmente os casos de abandono dos cursos;
- Acompanhar sistematicamente a situação acadêmico-profissional dos egressos;
- Articular politicamente para o aumento do valor da bolsa garantida aos alunos;
- Criar uma política voltada para a produção de material didático para o Proeja.

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

Referências

BARBOSA, Rosselino Quintão. *Uma análise sobre a implantação do Proeja: um estudo de caso no Ifet Sudeste de Minas Gerais — Campus Rio Pomba (2006-2008)*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 3 set. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/Lei-11892.html>>. Acesso em: 16 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento-base*. Brasília, 2007.

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

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

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

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estudos Avançados*, v. 11, n. 29, p. 311-361, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000100017&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 set. 2012.

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

KLINSKI, Cláudia dos Santos. *Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no Proeja do IFE Sul-Rio-Grandense/Campus Charqueadas*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100>>. Acesso em: 4 set. 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. *Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação do Proeja na EFAJIT: discurso e realidade*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, n. 29, p. 83-100, 2007.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. *O Proeja no Cefet-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.