



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



REJANE GOMES FERREIRA

**OS ESTUDANTES DO PROEJA NO IFRN: a contribuição de seus
arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível
Médio Integrado em Alimentos**

**JOÃO PESSOA/PB
2014**

F383e Ferreira, Rejane Gomes.

Os estudantes do PROEJA no IFRN: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos / Rejane Gomes Ferreira.- João Pessoa, 2014.

135f. : il.

Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação profissional.
3. Permanência escolar.

UFPB/BC

CDU: 37-053.6/.8(043)

REJANE GOMES FERREIRA

OS ESTUDANTES DO PROEJA NO IFRN: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - CE/UFPB, Campus I, na Linha de Pesquisa Educação Popular, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves.

JOÃO PESSOA/PB
2014

REJANE GOMES FERREIRA

OS ESTUDANTES DO PROEJA NO IFRN: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - CE/UFPB, Campus I, na Linha de pesquisa Educação Popular, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em, ____/____/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves (Orientador)
PPGE - Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo (Examinador externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva (Examinador)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Dedico este Mestrado, em memória, ao meu Pai, **João Ferreira Sobrinho**.

A ti, Papai, com todo o meu amor, ofereço a vitória desta conquista.
Amo-te!!!

AGRADECIMENTOS

Meu Deus! Até que enfim, consegui chegar nesta última parte do trabalho. Fazia dias que esperava ansiosamente para registrar os sentimentos de agradecimento. Interessante, que quando abri a página para começar a escrever fiquei parada, pensando...

E esse pensamento levou-me a lugares e momentos não tão longínquos, que suscitaram em mim um desejo de sair abraçando todos àqueles que participaram direta ou indiretamente da concretização deste sonho e, subitamente veio-me um desejo forte de abraçar a mim mesma...

Quantas vezes pensei em desistir e, pasmem, estou aqui escrevendo os agradecimentos.

Que maravilha!!! É um sentimento misturado com choro, com sorrisos, enfim, a emoção fala mais alto... Sonhei, persisti, e consegui... Por isso nada mais justo do que dar-me o primeiro abraço.

A travessia não foi fácil, pois as circunstâncias da vida apresentaram-me situações que mexeram com as minhas estruturas emocionais. Foram dois anos e meio de vivências, experiências, construções e desconstruções...

Nesse período muitas coisas aconteceram e, dentre elas a mais marcante foi a perda de meu pai justamente no meu primeiro dia de aula do Mestrado... A tristeza tomava conta de mim, interferindo naquilo que eu sempre gostei de fazer: *estudar*.

Foram muitas viagens, estudos, leituras, renúncias, lágrimas, alegrias, gargalhadas, e tudo isso envolvia encontros e desencontros comigo mesma...

Contudo, estou aqui...

E meu primeiro agradecimento é direcionado àquele que me conhece, que sabe tudo o que preciso e que nas horas mais difíceis estava ao meu lado me fazendo levantar e prosseguir, "*Tudo posso naquele que me fortalece*" (Filipenses 4:3), esse era o lema. Meu refúgio, minha fortaleza. Ao Senhor **DEUS**, meu mais profundo agradecimento.

Ao meu esposo, *Fernando*, que com esse jeito simples de ser, esteve sempre ao meu lado, principalmente nos momentos mais difíceis, apoiando-me, dando-me força, compreendendo os momentos de renúncia. *Amo-te*.

Ao professor *Luiz Gonzaga Gonçalves*, por acreditar na minha proposta e por ter-me encorajado o tempo todo. Pode ter certeza, Professor, que o seu apoio, o seu olhar, a forma humana como conduziu a orientação, foram fatores determinantes para que eu não desistisse. O meu trabalho traz em suas linhas a marca da sensibilidade que transmitiste durante esse tempo que convivemos. *Admiro-te.*

Aos professores, *Dante Henrique* e *Severino Bezerra*, por terem contribuído com as suas análises de forma significativa, quando a pesquisa ainda se apresentava em sua fase inicial, suscitando novos olhares, provocando a busca de outros caminhos. Vocês provocaram e me levaram a perceber que a pesquisa é um processo dinâmico, construtivo e surpreendente. *Obrigada por vocês fazerem parte desse processo de construção de saberes.*

Aos meus filhos, *Rodrigo* e *Fernanda*, por acreditarem que eu conseguiria chegar ao final o qual, segundo eles, talvez seja um final e um começo... *Esse é o exemplo que deixo para vocês, meus queridos filhos.*

À minha mãe e aos meus irmãos, *Rildes*, *Renay*, *Rubinstein* e *Rogério*, que sempre me apoiaram e apostaram no meu potencial. *Amo vocês.*

Às minhas cunhadas, *Marilene*, *Ednalva*, *Celinha* e *Ana Carla*, cada uma com o seu jeito, sempre demonstrando confiança no meu sonho. *Valeu meninas! Obrigada por acreditarem que eu conseguiria.*

À *Ivone Alexandrino*, que com sua espontaneidade me incentivou a fazer a inscrição nesse Mestrado. *Obrigada, se não fosse você não estaria aqui agora.*

Ao IFRN, em especial, ao *Diretor Geral*, *Diretor Acadêmico* e as pedagogas *Paula* e *Juliana*, pelo apoio e incentivo. *Obrigada.*

Aos gestores da Escola Estadual Dr. Sílvio Bezerra de Melo, pela compreensão e aceitação quando precisei me ausentar, uma vez que a licença ainda não havia sido publicada. *Muito obrigada.*

Aos estudantes egressos do PROEJA, sujeitos participantes da pesquisa. *Obrigada pela aceitação em contribuir com o meu trabalho.*

Aos meus amigos, *Gildivan*, *Socorro*, *Ronnie*, *Ruth* (Turma 32) um agradecimento especial pela construção de nossa amizade. A vocês dedico um pensamento do Pequeno Príncipe: “O essencial é invisível aos olhos, e só se pode ver com o coração”. *Vocês estarão sempre no meu coração.*

Às minhas amigas, *Daguia Rocha* e *Rita*, que nos momentos de confusão cognitiva, estavam sempre a apoiar-me, a ajudar-me, ouvindo-me e apontando o caminho certo. *Obrigada minhas amigas, nossas conversas pedagógicas são sempre produtivas.*

Às minhas amigas e amigos que estavam sempre a me dirigir uma palavra de conforto, de apoio e de confiança. *Obrigada meus queridos, como é importante sentir o amor das pessoas.*

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma, colaboraram com a realização desse sonho.

O sentimento que me invade é de **GRATIDÃO...**

RESUMO

Este trabalho buscou indícios que apontam para algum êxito alcançado pelos estudantes do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN – *Campus* Currais Novos. Ciente do tamanho das adversidades quanto aos aspectos institucionais, socioeconômicos, pedagógicos, didáticos e pessoais, que incidem na desistência dos estudantes do citado curso, este estudo de caso, no âmbito da educação popular, procurou fugir do imobilismo que ameaça as perspectivas de leituras críticas acerca das situações geradoras de fracasso, sistematicamente apontadas para os cursos do PROEJA. Para se aproximar de seu objetivo, com os riscos de parecer privilegiar os méritos individuais, ou o jargão “se você quiser você pode”, buscamos, neste trabalho, encontrar pistas, a partir de respostas apresentadas pelos estudantes, de baixo para cima, capazes de projetar o educando como protagonista, apoiado basicamente em seus arranjos culturais mais relevantes e pouco valorizados. Ganhou ênfase a capacidade relacional dos mesmos, inclusive de determinados professores, quando se sentiam vinculados a grupos de apoio, o que permitiu a eles, estudando juntos, vencer as adversidades e conquistar, mesmo com grande sacrifício, suas metas de qualificação. Os sujeitos da pesquisa são estudantes que concluíram o Curso Técnico em Alimentos, docentes e gestores. A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, caracterizando-se como um estudo de caso. Para a coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que a permanência dos estudantes no Curso Técnico em Alimentos pode ser fortalecida com o apoio institucional, com práticas pedagógicas e didáticas mais capazes de preocupar-se com os educandos em processos de aprendizagem e em sua lógica de enfrentamento das dificuldades já inventariadas por esta e por diferentes pesquisas. Se os aspectos relacionais, conviviais apontados tão fortemente pelos alunos do PROEJA não resolvem os problemas, mas podem gerar uma ação didática e pedagógica investigativa, mais capaz de ir detectando, a cada etapa, os problemas que ameaçam a permanência dos educandos, e que vão emergindo, como vimos acontecer nas melhores experiências de educação popular, perseguidas pela ditadura civil-militar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Permanência escolar. Educação Profissional.

ABSTRACT

This research looked for clues aiming any success achieved by students from Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, Young and Adults Educations mode (PROEJA), at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFRN - Campus Currais Novos. Aware about adversity levels in institutional, socioeconomic, pedagogical, didactical and personal aspects, which reflects in students abandonment from this course, this case study, in popular education scope, attempted to stay away from failure situations, systematically pointed in PROEJA courses. To get close of its objective, side by side with the risk of privileging individual merits, or the jargon "if you want, you can", this work searched for clues on the answers from the students, in an upside down way, which were capable to project them as protagonists, taking support basically in their most relevant and less valued cultural arrangements. Took emphasis students relationshipment capacity, and some teachers, when they get attached to support groups, in a way that allowed them to surpass adversities and conquer their goals, studying together and with a great sacrifice. This research has as subjects students who have concluded Curso Técnico de Alimentos, professors and managers. The research starts from a qualitative approach, with exploratory nature, characterizing as case study. To collect the data techniques semi-structured interviews were used. Results point that the students permanency in Curso Técnico em Alimentos can be strengthened with institutional support, pedagogical and didactical practices more capable to worry with students in their learning process, and in their fight against difficulties already listed by this and others researches. If the relational aspects strongly pointed by PROEJA students doesn't solve the problems, they can generate an investigative didactical and pedagogical action, more able to detect, in each step, the problems threatening their permanency, and that will emerge, as happened in the best popular education experiences, chased by civil-military dictatorship.

Key-words: Young and Adults Education. School permanency. Professional Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Turmas do PROEJA em funcionamento no período 2010.2.

Quadro 2 – Quadro Demonstrativo de Matrículas das Turmas do Curso Técnico de Ensino Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA – PROEJA - Período: 2006.2 a 2012.2

Quadro 3 – Turmas da EJA do *Campus* Pau dos Ferros

Quadro 4 – Distribuição dos Estudantes Entrevistados

Quadro 5 - Quadro Demonstrativo do Número de Matrícula Inicial das 03 turmas, por faixa etária

Quadro 6 - Quadro de informações dos entrevistados

Quadro 7 - Quadro de mudanças profissionais e educacionais

LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

CTQueijo - Centro de Tecnologia do Queijo

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUP - Conselho Superior do IFRN

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFs – Institutos Federais

IFECTs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

NUPED - Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN

PMCN – Prefeitura Municipal de Currais Novos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROITEC - Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania

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

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RFEPT - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

SEDEC/RN - Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado do Rio Grande do Norte.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

1 INICIANDO NOSSA CONVERSA	12
1.1 PRIMEIRAS INCURSÕES EM TORNO DO CONTEXTO DA PESQUISA EM FOCO.....	12
1.2 O SURGIMENTO DO INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO: como tudo começou.....	18
 2 O PROBLEMA DE PESQUISA: a decisão entre o que faz desistir ou o que faz permanecer no PROEJA.....	24
2.1 O CAMINHO DA PESQUISA: a metodologia como via da descoberta científica.....	33
2.2 O <i>CAMPUS</i> DO IFRN ABRINDO ESPAÇO NO MUNICÍPIO DE CURRAIS NOVOS.....	42
 3 O PROEJA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs).....	47
3.1 O PROEJA DO <i>CAMPUS</i> CURRAIS NOVOS NO CONTEXTO DOS IFs.....	47
3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM ALIMENTOS NO PROEJA/IFRN.....	52
 4 OS ARRANJOS CULTURAIS DOS ESTUDANTES DO PROEJA A SERVIÇO DE SUA PERMANÊNCIA ESCOLAR	58
4.1 O DESAFIO DE ENFRENTAR A PROBLEMÁTICA DA EJA COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	58
4.2 CONHECENDO UM POUCO OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: quem são eles?	66
4.3 DESCORTINANDO PENSAMENTOS EM UM MUNDO DE POSSIBILIDADES.....	71
4.4 OS INDÍCIOS QUE CONTRIBUEM PARA O VISLUMBRAR DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO PROEJA.....	75
4.5 COMO OS ESTUDANTES LIDARAM COM O NOVO, O DESCONHECIDO? ...	80

4.6 FICAR E ENFRENTAR AS DIFICULDADES: indícios do que os sujeitos construíram para permanecer no curso.....	91
4.7 A CONTRIBUIÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PROEJA.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	

1 INICIANDO NOSSA CONVERSA

1.1 PRIMEIRAS INCURSÕES EM TORNO DO CONTEXTO DA PESQUISA EM FOCO

Este trabalho teve como intenção investigativa identificar, a partir da compreensão de estudantes, os indícios que contribuem concretamente para a permanência deles com sucesso no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN – *Campus* Currais Novos.

Revisitando a história da Educação Brasileira encontramos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço educativo que traz em seu legado situações de avanços, recuos e conquistas em relação aos programas e projetos implantados para minimizar a situação de escolaridade dos sujeitos que, por motivos diversos, foram excluídos do direito de permanecer no ambiente escolar.

Observamos que as ações relativas à EJA surgem por meio de políticas educacionais construídas a partir de intencionalidades e interesses que expressam conflitos entre as classes sociais. Assim, encontramos mais histórias de insucesso do que de sucesso, de descontinuidade do que de continuidade, de dificuldade do que de superação.

Não pretendemos historicizar aqui essas situações, uma vez que este trabalho foi conduzido de forma a explorar ocasiões que pudessem apontar indícios de uma aprendizagem possível de ser concretizada, tendo em vista alcançar os objetivos relacionados à permanência escolar do educando do PROEJA, o que contribuirá para sua inclusão social.

Geralmente, quando falávamos em EJA, logo estabelecíamos uma relação com o processo de ensino e de aprendizagem no âmbito da alfabetização. Essa concepção vem se modificando nas últimas décadas, considerando o cenário de mudanças políticas e econômicas, tornando-se um desafio para as instituições escolares, quando incluem a EJA na preparação de sujeitos para o mundo do trabalho.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECTs) esse desafio vem se materializando por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), o qual se apresenta como uma nova perspectiva educacional com vistas ao rompimento da dualidade estrutural entre formação geral e formação técnico-profissional.

Esse programa também vem sendo desenvolvido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), por considerar sua referência na oferta de cursos técnicos com qualidade numa perspectiva de atender aos objetivos da universalização da Educação Básica articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - nos níveis de ensino fundamental e médio, priorizando o atendimento de estudantes trabalhadores jovens e adultos.

Nessa direção, defende-se teoricamente uma educação profissional com vistas à formação para o mundo do trabalho, tendo como base os princípios que envolvem a formação integral do sujeito, considerando suas especificidades, seus tempos e espaços, numa visão humanizadora.

Apresenta-se como algo novo nessas instituições por dois motivos: primeiro por estar sendo ofertado numa rede de ensino com pouca ou quase nenhuma experiência educativa¹ com a modalidade EJA e o outro motivo está relacionado à proposta educativa inovadora que busca a integração entre três campos distintos com pouca aproximação entre si: Educação Básica (considerando os níveis fundamental e médio), Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Percebemos que essas situações têm provocado um grau de desordem no que se refere às práticas educativas nesta instituição, pois contrariam as expectativas docentes em relação aos ritmos de aprendizagem dos sujeitos, bem como outras dificuldades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Corroboramos com o pensamento de Moura, quando afirma que,

Apesar de as questões da EJA não estarem resolvidas no nível do Ensino Fundamental, [...] entende-se ser impossível ficar imóvel

¹ Dentre as experiências de EJA na Rede Federal, à época da publicação do Decreto nº. 5.478/05, que instituiu o PROEJA se destacam as dos CEFET de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. Entretanto, em nenhum dos casos havia oferta integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional (MOURA, 2006).

diante de algumas constatações que vêm sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, como por exemplo, a baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional (MOURA, 2006, p. 6-7).

Nesse contexto, percebemos que os desafios não são apenas de ordem pedagógica, mas também de ordem política, os quais se ampliam no sentido de não apenas cumprir com a garantia de acesso a uma educação de qualidade, mas principalmente de garantir a permanência com sucesso dos estudantes da EJA, numa instituição de renome traduzida pela marca da tradição de um ensino técnico considerado de excelência.

Entendemos, que a RFEPT conserva sua tradição de ensino de qualidade referenciada nos cursos regulares e, a implantação do PROEJA se apresenta, na prática, como ameaça no cenário da EPT considerada de qualidade. Tal ameaça é sinalizada, não somente, mas a partir do indicativo de dados que apontam altos índices de desistência e de reprovação na modalidade EJA, fato que sugere, entre outros, um (re)pensar no fazer pedagógico para que vá além da concepção de um ensino conteudista, instrucional, puramente técnico.

Nesse sentido, encontramos a EJA como fazendo parte de uma política pública pautada no princípio da formação para a cidadania, frente às situações de exclusão e desigualdade social, e que de certa forma, representa uma dívida social não reparada para aqueles que não tiveram acesso e nem condições de permanência na escola.

Percebemos, portanto, o potencial que a EJA representa como instrumento de mudança a ser apropriado pelas mais diferentes populações e segmentos (econômica, social e culturalmente excluídos) que constituem a nossa nação.

Nessa perspectiva, consideramos os sujeitos populares como homens e mulheres capazes de superar as adversidades que surgem em seus caminhos, com possibilidades de criar e recriar situações de ações coletivas onde o princípio da solidariedade se torna um sinal marcante de sobrevivência humana. Nesse processo, a educação se faz presente como algo indispensável na formação do sujeito. Mas, de que educação estamos falando?

Encontramos em Brandão (2007) uma concepção de educação expressiva quando afirma que não existe uma única forma nem um único modelo de educação;

a educação existe de formas diversas em grupos distintos por meio da interação humana com o ambiente onde incidem as trocas, os sinais, os gestos, os símbolos, a comunicação entre as pessoas promovendo assim, o criar e o recriar na reinvenção da vida, no aprender a viver. Entendemos que tudo isso se dá mediante um movimento circular de saberes e fazeres culturais por meio do diálogo.

Buscamos, portanto, estabelecer um diálogo com autores que propõem um olhar para certas possibilidades no âmbito do processo de aprendizagem dos sujeitos, considerando que não basta ter acesso, é preciso garantir a permanência escolar dos sujeitos e de sua aprendizagem.

Gadotti (2009, p. 52) nos alerta que a qualidade da educação está relacionada com a aprendizagem, logo, “o direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola”. E a qual tipo de qualidade o autor se refere?

A concepção de qualidade que o autor nos traz é a da qualidade sociocultural, a qual propõe uma relação mútua entre ensinantes e aprendentes num processo dialógico do ato de aprender.

De acordo com Gadotti (2009) a escola que hoje é de todos (pelo menos é o que pressupõem os discursos pedagógicos com base nos princípios da democracia), principalmente dos mais pobres, precisa ser ajustada a esse público dando-lhes condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça. Segundo o autor, não é suficiente matricular os pobres na escola como forma de garantir sua inclusão, “é preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de ‘ser mais’ (Paulo Freire)”. (GADOTTI, 2009, p. 54).

Pensamos na possibilidade de uma concepção de educação para todos numa perspectiva mais humana inspirada nos princípios da Educação Popular, uma vez que para atendermos os pressupostos de uma educação voltada para a formação humana torna-se imprescindível conhecer os sujeitos educandos como ponto de partida para uma ação mobilizadora da prática educativa. Mas, será possível identificarmos nas práticas escolares direcionadas para as classes populares, em particular, o PROEJA, essa concepção de educação?

Buscamos, então, no nosso trabalho realizar uma leitura propositiva e aberta, inspirada nos pensamentos de Charlot (2000; 2001; 2005) e Freire (1981; 2001; 2005; 2006; 2008; 2011), pois, entendemos a relevância de nos preocuparmos em desvendar as estratégias de produção de saberes utilizada pelos sujeitos

populares que apontam para uma compreensão da circularidade cultural, ou seja, da possibilidade de diálogos entre professores e estudantes da EJA visando uma aprendizagem possível de ser concretizada pelos sujeitos até então apartados do espaço escolar. Encontramos uma compreensão acerca da circularidade cultural na obra de Carlo Ginzburg. Para o autor (2006, p. 15), circularidade cultural significa “influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica”. Nesse sentido, podemos definir o termo circularidade cultural como o movimento de troca e de apropriações que ocorre entre as culturas populares e as culturas eruditas da sociedade. Dessa forma, compreendemos que os sujeitos populares utilizam diversas estratégias de ação para atingirem os seus objetivos.

A ideia de arranjos culturais segue na mesma direção, entendendo-se que o movimento de troca, a partir da cultura popular, é feito com os recursos disponíveis através dos processos de apropriação de saber dos sujeitos populares, que criam e recriam modos de acesso ao que incorporam das culturas eruditas. No caso, esses saberes são reapropriados de diversas formas, estilos e significados.

Poderíamos questionar, ainda: Por que estudar permanência escolar na EJA quando os processos de aprendizagem desses sujeitos apresentam mais insucessos? Será possível encontrarmos elementos de positividade nos processos de ensino e aprendizagem na EJA, quando os índices estatísticos apresentam dados alarmantes de evasão e reprovação? O que podemos considerar como aspectos positivos nessa situação?

Explorando nosso objeto de estudo encontramos em Charlot (2000), um sinal de que é possível olharmos para a aprendizagem na EJA adotando uma leitura mais positiva do que negativa. Para o autor,

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, é não somente àquilo em que eles falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. [...] A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica (CHARLOT, 2000, p. 30).

Nesse sentido, entendemos a leitura positiva como uma maneira diferente de olhar as situações escolares, ou melhor, significa adotar um olhar diferente

buscando entender o que está ocorrendo com o aluno, o que ele fez ou deixou de fazer para que tal situação se instalasse.

Nessa perspectiva, buscamos explicar a situação a partir das múltiplas relações sociais, considerando o aluno como um sujeito dotado de um lastro cultural, através do qual interpreta o mundo, resiste às diferenças, age em busca de seus desejos e interesses, enfim, busca-se estabelecer uma *relação com o saber*. E o que seria essa *relação com o saber*? De que forma podemos associar nossa discussão nessa perspectiva teórica?

Na ânsia de encontrarmos indícios que nos possibilitassem entender e aprofundar essa perspectiva, buscamos a reflexão sobre o saber a partir do que nos coloca Freire (2008) quando afirma que o saber faz parte de um processo de superação constante e que não existe um saber nem ignorância absoluta, o que existe de fato é uma relativização de saberes.

Assim, indagamos ainda, porque não nos debruçarmos acerca das relações estabelecidas num processo pedagógico que reconheça os saberes dos educandos como ponto de partida para a (re)construção de novos saberes, envolvendo assim, ensinantes e aprendentes na busca de saber mais?

Segundo Freire (2006) isso só é possível por meio de uma ação reflexiva *na* e *sobre* a prática. Nesse sentido, tentamos desvendar alguns mistérios que nos proporcionaram uma melhor compreensão dos sinais que envolvem as faces e interfaces de um processo de produção de conhecimento, de saberes, num ambiente formal, com propostas educativas pautadas nos princípios de uma educação cidadã.

Buscamos, então, estabelecer uma relação entre permanência e aprendizagem enquanto processo escolar a partir do entendimento de que se o sujeito permanece é porque está aprendendo algo que o satisfaz, seja na dimensão escolar, social e/ou institucional.

No percurso do nosso trabalho tentamos estabelecer essas relações apresentando as várias facetas ou nuances que vislumbram um pensar nas possibilidades, nas oportunidades, na ampliação de saberes e de fazeres no campo específico da EJA, numa perspectiva da Educação Popular.

Analisando alguns dados referentes ao desempenho de estudantes no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, no IFRN *Campus* Currais Novos, o qual faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (PROEJA), encontramos elementos que nos incitaram a trilhar o caminho desses processos heurísticos próximos aos indícios que contribuíram para problematizar a permanência de estudantes até a conclusão do curso.

Em se tratando da EJA, consideramos os resultados obtidos como dotados de alguma positividade, mesmo observando um alto percentual de desistência nas turmas no referido curso, pois como Charlot (2000) propõe: uma leitura positiva sugere um novo jeito de ver, de perceber e de interpretar as situações.

1.2 O SURGIMENTO DO INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO: como tudo começou

Ingressei-me no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN, em janeiro de 2009, exercendo o cargo de técnico-administrativo na função de Pedagoga, no *Campus* Santa Cruz/RN, onde trabalhei pelo período de um ano e meio. Durante esse tempo tive contato com o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o que provocou em mim várias inquietações e dúvidas acerca do processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade.

Muitas dessas inquietações são frutos de uma trajetória profissional a qual compreende um percurso de 29 anos de trabalho em educação nas redes de ensino municipal, estadual e, recentemente, federal.

Foram várias as atividades desenvolvidas nesse itinerário educativo profissional, tais como: docência em séries iniciais do Ensino Fundamental nas redes Municipal e Estadual; em Curso de Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú-Polo Currais Novos/RN (ensino superior); Supervisora Pedagógica no Ensino Fundamental e Médio em escolas estadual e municipal; Supervisora Pedagógica em escolas rurais com turmas multisseriadas, destacando a experiência com o Programa Escola Ativa; Supervisora Pedagógica na APAE; Coordenadora de grupo em Cursos de Formação Continuada para professores; Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Currais Novos/RN.

Conforme o exposto, observamos que dentre as várias atividades desenvolvidas na Educação Básica e no Ensino Superior, nenhuma esteve

diretamente ligada à modalidade de ensino EJA. Entendemos, portanto, que essa ausência de experiência “talvez” tenha dificultado um pouco o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa. Nesse sentido, parece paradoxal o interesse em aprofundar, compreender, investigar e explicar questões concernentes a essa modalidade, pois como propõe Laville & Dionne (1991), as questões de pesquisa vêm, geralmente, de nossas experiências, pois são elas que nos fazem ser o que somos.

Contudo, ressalto que antes de ingressar no IFRN, participava da segunda turma do Curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, polo Currais Novos, cujo acesso se deu por meio de vagas destinadas aos profissionais da rede pública estadual de educação.

Apesar de não trabalhar diretamente com essa modalidade de ensino, mas já visando à possibilidade de ingressar no IFRN, uma vez que já tinha sido aprovada no concurso e aguardava ser chamada, pleiteei uma vaga. Inicialmente, a participação se deu na condição de ouvinte e, com o desenvolvimento do curso, conforme algumas desistências, a matrícula foi efetivada.

A participação no referido curso proporcionou uma experiência significativa, inquietante e desafiadora, uma vez que oportunizou estudar conteúdos até então, pouco explorados por mim, os quais estavam relacionados com duas modalidades de ensino distintas: Educação Profissional e EJA. As discussões permitiram também conhecer um pouco mais a concepção do Ensino Médio Integrado, cuja implantação no IFRN encontrava-se em processo de construção. Tudo isso para mim inspirava novidade.

O trabalho final (monografia) do referido Curso de Pós-graduação intitulado “A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: alunos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (PROEJA) no IFRN – *Campus Santa Cruz*” teve como questão central compreender de que forma os sujeitos da EJA aprendem melhor. Pretendíamos com este tema, envolver questões referentes à aprendizagem dos jovens e adultos numa perspectiva acadêmica, pelo fato de observarmos no cotidiano escolar atitudes de não aceitação ou não compreensão em relação aos desempenhos dos sujeitos envolvidos no processo. Pensávamos que, de certa forma, poderíamos contribuir no sentido de provocar algumas reflexões que pudessem mexer com as práticas pedagógicas docentes.

Nesse sentido, escolhemos como campo de pesquisa o IFRN - *Campus Santa Cruz*, e em particular duas turmas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), buscando, nessa perspectiva, entender como os alunos concebem o processo de aprendizagem tentando responder à questão “De que forma você aprende melhor?”.

Para a efetivação da pesquisa, foi aplicado um formulário contendo questões abertas e fechadas para 60 alunos (duas turmas) do referido curso. Os dados coletados foram analisados quantitativamente e qualitativamente à luz da abordagem sociointeracionista do conhecimento, tomando como base as ideias de Vygotsky, Freire, entre outros.

Os resultados obtidos sinalizaram que os processos de ensino e de aprendizagem do jovem e do adulto propõem uma relação pedagógica pautada no diálogo, na reflexão, na interatividade, na experiência e na liberdade de expressão. A construção do trabalho possibilitou, ainda, indicar que há a necessidade de uma formação docente que proporcione reflexão e ampliação de conhecimentos sobre o processo de aprendizagem do jovem e do adulto, com vistas à melhoria da prática pedagógica docente.

Consideramos aquele trabalho (monografia) como o marco inicial vindo a abrir caminhos para uma busca de conhecimentos acerca do processo de aprendizagem dos jovens e adultos, ou seja, veio reiterar os sinais de preocupação em entender como o jovem e o adulto aprende.

Tal preocupação se dava a partir do entendimento de que o PROEJA estava sendo implementado como um curso técnico profissional, numa instituição referenciada nacionalmente, mas que não trabalhava com essa modalidade de ensino, apesar de atuar com cursos técnicos na forma subsequente² e cursos superiores. Em meio a essa situação enfrentávamos problemas de ordem política e didático-pedagógica, considerando a resistência por parte dos docentes em trabalhar com o PROEJA, fato que ainda se apresentava de forma pouco resolvida e recheada de questões indagadoras para mim.

Ressalto ainda que a minha trajetória acadêmica, até então, esteve focada na busca de conhecimentos acerca dos processos sociais e cognitivos relacionados

² De acordo com § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o ensino médio poderá ocorrer de três formas: integrada, concomitante e subsequente. Esta última será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio, pois, compreende conhecimentos específicos da formação técnica profissional.

ao desenvolvimento da criança e do adolescente. Não havia, ainda, me debruçado sobre leituras que discutissem ou alertassem para as possibilidades e encaminhamentos de processos cognitivos dos sujeitos jovens e adultos.

No entanto, essa temática vem me proporcionando momentos de conflito, contradições, e ao mesmo tempo suscitando a vontade de compreender e cada vez mais defender uma educação pública de qualidade que possa atender aos anseios das classes populares, em especial dos jovens e adultos. Sujeitos esses, excluídos de um processo educativo em que a educação se anuncia como um direito de todos para atender a universalização do ensino num processo construtivo de inclusão emancipatória.

Não é tarefa fácil entender as controvérsias ou determinações legais direcionadas para a educação das classes populares. Os aspectos negativos são sempre destacados, enfatizados. Raramente encontramos estudos acadêmicos sobre a permanência escolar a partir do mérito desses sujeitos. E como bem entendemos, a desistência ou a não permanência escolar não é uma característica específica da EJA, mas uma problemática da educação brasileira de uma forma geral. Se não fosse o índice de reprovação e abandono nos níveis escolares fundamentais, que geram a tão discutida distorção idade-série, a EJA não existiria de forma tão expressiva, logo, podemos considerar a EJA como um dos produtos da precária qualidade do ensino brasileiro.

Partindo dessas inquietações e movida pelo desejo de compreender melhor o processo de aprendizagem dos sujeitos educandos no PROEJA, resolvi participar do processo seletivo de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na UFPB, Campus Universitário de João Pessoa, na linha de pesquisa em Educação Popular.

O projeto tinha como objetivo geral investigar o processo de aprendizagem dos alunos jovens no PROEJA, numa perspectiva de compreender o porquê dos alunos da EJA “não” conseguirem obter o sucesso escolar proposto pelo programa. Tinha como intenção identificar os fatores que contribuem para a “não” permanência ou insucesso desses sujeitos. Pensamos que dessa forma, estaríamos contribuindo para a desmistificação do olhar pedagógico acerca das dificuldades dos sujeitos da EJA em aprender.

Perscrutando novos caminhos a partir de discussões, de leituras diversas sobre a EJA, de levantamento de dados sobre os desempenhos dos alunos, de

revisão bibliográfica, de conversas com o orientador, vimos a necessidade de formular uma questão que propusesse um repensar a aprendizagem como possibilidade no sentido de investigar quais são os indícios que contribuem para entender os meios cultivados pelos alunos para a sua permanência com sucesso no curso em destaque.

Em uma primeira conversa com o professor orientador surgiu uma provocação no sentido de pensar a pesquisa num aspecto de desvendamento de indícios, aparentemente obscuros, que poderiam apontar aspectos aparentemente invisíveis que contribuiriam para a permanência escolar dos sujeitos no PROEJA/IFRN.

Mesmo que os números apresentassem redução quanto à permanência, talvez fosse mais interessante tentar identificar aspectos que favoreceram ou contribuíram para que os sujeitos não desistissem em meio às dificuldades, controvérsias, ou seja, às situações diversas que marcaram suas vivências cotidianas.

No processo de delineamento do objeto de estudo, algumas questões foram surgindo em relação às atividades laborais dos sujeitos; suas relações com o curso, com a instituição, com os docentes, com ele mesmo; os impactos do PROEJA na melhoria das suas condições de vida pessoal e profissional; como enfrentaram as adversidades cotidianas e conseguiram alcançar os objetivos almejados.

Essa problematização nos levou a definição do problema de pesquisa estabelecendo assim a questão central do nosso trabalho: Quais os indícios que contribuíram concretamente para a permanência com sucesso dos estudantes no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA, no IFRN *Campus Currais Novos*?

Dessa forma, buscamos em nossa pesquisa identificar os aspectos que favoreceram e/ou contribuíram positivamente para que os estudantes da EJA permanecessem e tivessem sucesso em suas trajetórias escolares considerando seu repertório cultural, histórias de vida, modos de ser e de estar no mundo, sua resiliência, suas diferenças, expectativas de vida, enfim, seus objetivos, sejam no âmbito pessoal ou profissional.

Tinha, então, como um dos objetivos, identificar na compreensão de estudantes, os indícios que garantiram a permanência deles com sucesso no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade Educação de

Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN *Campus* Currais Novos. Um segundo objetivo era o de apresentar a implantação do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA (PROEJA) do IFRN – *Campus* Currais Novos como parte visível da concretização de uma política de universalização da educação básica. O terceiro objetivo visava identificar as situações concretas, nomeadas pelos estudantes concluintes, nas quais eles se fortaleciam para perseverar até a conclusão do curso.

A partir dos objetivos mencionados, o nosso trabalho está estruturado tendo nesta primeira parte uma apresentação introdutória do contexto onde a pesquisa foi realizada, um diálogo inicial com os principais autores que serviram como referência para o trabalho. Apresentamos, também, as experiências mais antigas e atuais que esclarecem o surgimento do interesse pelo objeto de estudo.

Na segunda parte, apresentamos os aspectos situacionais referentes ao desvelamento do objeto de estudo e os caminhos da pesquisa abordando os aspectos teórico-metodológicos que possibilitaram os nossos achados.

Na terceira parte, faremos uma contextualização do processo de implantação do Curso Técnico em Alimentos no IFRN – *Campus* Currais Novos como parte de uma política de universalização da educação básica articulada com o PROEJA e suas implicações para o desenvolvimento local e regional.

Na quarta parte, abordaremos questões teóricas referentes às concepções de aprendizagem, estabelecendo uma relação com os possíveis indícios que contribuíram para a permanência com sucesso dos estudantes no PROEJA.

Na quinta e última parte, faremos as considerações finais acerca dos estudos realizados.

Dando continuidade ao nosso trabalho faremos uma explanação abordando o problema a partir do desvelamento de situações, dados e possíveis interpretações que apresentam possibilidades no âmbito da nossa pesquisa.

2 O PROBLEMA DE PESQUISA: a decisão entre o que faz desistir ou o que faz permanecer no PROEJA

A implantação do IFRN *Campus* Currais Novos se deu em junho de 2006, abrindo suas portas para a comunidade seridoense, com a oferta de cursos técnicos profissionalizantes nas formas integrada e subsequente³.

Na forma subsequente foram ofertadas vagas para os Cursos Técnicos em Sistemas de Informação e em Alimentos.

Na forma integrada a oferta foi direcionada para o Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na modalidade EJA (PROEJA), conforme Edital nº 12/2006⁴. O número de inscritos não foi suficiente para a realização do processo seletivo, conduzindo a gestão à elaboração de um novo edital que pudesse garantir pelo menos o número de vagas ofertadas para se dar início as atividades acadêmicas do *Campus*.

Para atender a essa necessidade, foi lançado o Edital 15/2006 (Preenchimento de vagas) com algumas alterações, eliminando a realização das provas (Língua Portuguesa, Matemática, Iniciação Tecnológica e Cidadania), bem como o pagamento da inscrição no valor de R\$ 15,00. Assim sendo, o preenchimento das vagas ocorreu por ordem de inscrição.

Vale salientar que o PROEJA encontrava-se em processo inicial de implantação por meio do decreto que impôs sua operacionalização para a RFEPT gerando discussões e controvérsias acerca de sua efetivação.

Quando cheguei ao *Campus* Currais Novos, (remanejamento do *Campus* Santa Cruz) foi-me dada a oportunidade de trabalhar no turno noturno, possibilitando o acompanhamento das turmas do PROEJA. Este fato ocorreu no início do período letivo 2010.2.

³ Lembramos que essa forma de ensino é ofertada para estudantes que já concluíram o Ensino Médio, uma vez que o curso abrange conhecimentos específicos de uma área técnica profissional.

⁴ Processo Seletivo para Ingresso no 1º Ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para as novas Unidades do CEFET/RN - 2º Semestre de 2006.

Na época, as duas turmas iniciais⁵ do PROEJA já haviam concluído o Curso Técnico em Alimentos, e estavam em funcionamento 5 turmas de PROEJA, dentre as quais duas turmas do Curso Técnico em Alimentos, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Turmas do PROEJA em funcionamento no período 2010.2.			
Ano/período de início da turma	Curso Técnico em Alimentos	Curso Técnico em Informática	Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
2008.2	Período 04* Período 05	- Período 05	- -
2009.1	-	Período 04	-
2009.2	-	-	Período 03
Observações: • *Esta turma era a segunda turma designada de EJINHA, originária da turma do período 2008.2; • A partir do período letivo de 2009.1 não houve mais oferta de Curso Técnico em Alimentos na modalidade EJA. • A partir do período letivo de 2009.2 não houve mais oferta do Curso Técnico em Informática na modalidade EJA, sendo substituído pela oferta do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.			

Quadro 1. Fonte: Mapa de Turmas Q-Acadêmico Web (atualizado em 09/03/2014).

As turmas iniciais do PROEJA no referido *Campus* (período letivo 2006.2) envolviam 2 (duas) turmas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, cujo funcionamento se deu em turnos diurnos (uma no turno matutino - 41 alunos - e outra no turno vespertino – 40 alunos). A estruturação do curso previa um tempo de 3 anos distribuído em 6 semestres letivos, uma vez que o seu funcionamento se deu no horário diurno. Logo, a conclusão do curso estava prevista para o período letivo de 2009.1, o que de fato ocorreu.

Em levantamento feito nos registros escolares na secretaria acadêmica, verificamos que na turma do matutino, 18 alunos (43.9%) conseguiram chegar ao final do curso e na turma do vespertino, apenas 12 alunos (30%). Esse resultado contrasta com o índice de aprovação nas turmas de ensino médio integrado regular, nesse mesmo curso, o qual se apresenta com uma variação entre 85% a 95%.

De acordo com os dados acadêmicos, observamos a formação de 1 (uma) terceira turma do Curso Técnico em Alimentos, no período 2007.1. Esta turma foi

⁵ No texto aparecerá sempre essa expressão “turmas iniciais” quando nos referirmos as Turmas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA – período letivo 2006.2 (uma turma funcionava no turno matutino e outra no turno vespertino), cuja descrição segue no corpo do trabalho.

caracterizada como “Especial” e denominada de EJINHA, com 28 alunos, dos quais apenas 6 alunos (21.4%) conseguiram permanecer no curso chegando à conclusão no período letivo de 2009.2. Destes, 3 (três) alunos faziam parte da turma do matutino e 3 alunos da turma do vespertino (turmas iniciais).

Assim, podemos perceber que se juntarmos o resultado desta turma com o resultado das turmas iniciais, o índice de aprovação aumenta um pouco, desmistificando a ideia do alto índice de reprovação na EJA. Vale lembrar que o funcionamento dessa turma se deu no turno vespertino. Esses alunos eram remanescentes das 2 (duas) turmas iniciais (descritas acima), ou seja, alunos que por vários motivos foram reprovados.

Segundo Dantas (2010, p. 190)⁶, “essa turma foi chamada de EJINHA, em decorrência do pequeno número de alunos”. Destacamos essa questão, pois ao ouvirmos essa expressão pela primeira vez em uma discussão numa aula do curso de especialização, vários questionamentos foram suscitados, considerando que se tratava de uma turma de EJA. Compreendemos, pois, que o sufixo “inha” denota também o preconceito ou o tratamento em relação ao outro enquanto o coitado, portando a ideia de uma pessoa incapaz de atuar socialmente, de ser/estar no espaço escolar.

Em 2008.2 ingressaram mais 2 (duas) turmas do PROEJA sob a regulamentação do Edital nº 05/2008. Neste, a oferta direcionava-se a uma turma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA contando com 41 alunos e uma turma do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática na modalidade EJA, com 40 alunos. A partir deste edital os cursos do PROEJA no *Campus* Currais Novos passaram a ser ofertados somente no turno noturno, com duração de 8 semestres (4 anos). Segundo informações dos gestores, isso se deu por motivo do alto índice de evasão e de reprovação ocorrido com as turmas iniciais.

No que se refere à turma de Alimentos (período letivo 2008.2) 15 alunos (36.6%) conseguiram concluir o curso no tempo regular previsto para o período 2012.1. Da mesma forma que ocorreu com as duas turmas iniciais, foi gerada uma

⁶ Ver o Artigo de DANTAS, J.F. da S.; MOURA, D.H. “**Implantação do PROEJA no Campus Currais Novos do IFRN: avanços e descontinuidades históricas.**” Publicado no Livro **PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente**. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 189-211. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download?b_start=int=72>.

turma “especial”, designada de EJINHA, com 12 alunos, como se esta estivesse iniciando o curso no período letivo de 2009.1. Estes alunos são aqueles que foram reprovados ou que optaram em pagar a dependência no período regular de aula. Desses 12 alunos, apenas 4 alunos (33.3%) concluíram no período letivo de 2012.2.

Para melhor compreensão da descrição situacional das turmas apresentamos o quadro a seguir contendo dados por período/semestre, da matrícula inicial, índice de desistência, de aprovação, de reprovação e outros.

Quadro Demonstrativo de Matrículas das Turmas do Curso Técnico de Ensino Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA – PROEJA Período: 2006.2 a 2012.2													
Turma	Período	MI	DES %	Aprovado Sem restrição	Aprovado com APP	AP %	Reprovado	RP %	MF	CAN	TR	TC	TL
2006.2 Matutino	1º	41	-	16	11	65.8%	13	31.7%	40	01	-	-	41
	2º	30	27%	18	04	73.3%	02	6.6%	24	02	02	02	30
	3º	22	26.6%	15	04	86.3%	03	13.6%	22	-	-	-	22
	4º	19	13.6%	12	06	94.7%	-	0%	18	-	01	-	19
	5º	19	0%	17	02	100%	-	0%	19	-	-	-	19
	6º	19	0%	18	01	100%	-	0%	19	-	-	-	19
2006.2 Vespertino	1º	40	-	20	04	60%	15	37.5%	39	01	-	-	40
	2º	24	40%	13	04	70.8%	04	16.6%	21	-	02	01	24
	3º	16	33.3%	11	04	93.7%	01	6.25%	16	-	-	-	16
	4º	15	6%	10	04	93.3%	01	6.6%	15	-	-	-	15
	5º	14	6.6%	07	06	92.8%	-	0%	13	-	-	01	14
	6º	13	7%	12	-	92.3%	01	7.6%	13	-	-	-	13
2007.1 Vespertino	1º	28	-	10	03	46.4%	10	35.7%	23	02	03	-	28
	2º	11	61%	01	06	63.7%	04	36.3%	11	-	-	-	11
	3º	08	27%	05	03	100%	-	0%	08	-	-	-	08
	4º	08	0%	05	03	100%	-	0%	08	-	-	-	08
	5º	10	0%	08	01	90%	01	10%	10	-	-	-	10
	6º	06	40%	06	-	100%	-	0%	06	-	-	-	06
2008.2 Noturno	1º	41	-	22	16	92.7%	03	7.3%	41	-	-	-	41
	2º	40	2.5%	17	17	85%	06	15%	40	-	-	-	40
	3º	27	32.5%	12	13	92.6%	02	7.4%	27	-	-	-	27
	4º	23	15%	13	10	100%	-	0%	23	-	-	-	23
	5º	23	0%	18	02	87%	03	13%	23	-	-	-	23
	6º	20	13%	15	02	85%	03	15%	20	-	-	-	20
	7º	15	25%	12	03	100%	-	0%	15	-	-	-	15
	8º	15	0%	15	-	100%	-	0%	15	-	-	-	15
2009.2 Noturno	2º	12	-	07	-	58.3%	04	33.3%	11	-	01	-	12
	3º	09	25%	06	-	66.6%	03	33.3%	09	-	-	-	09
	4º	06	33.3%	05	01	100%	-	0%	06	-	-	-	06
	5º	06	0%	04	-	66.6%	02	33.3%	06	-	-	-	06
	6º	09	0%	03	02	55.5%	03	33.3%	08	01	-	-	09
	7º	05	44.4%	05	-	100%	-	0%	05	-	-	-	05
	8º	05	0%	04	-	80%	01	20%	05	-	-	-	05

Legenda:

- **MI:** Matrícula Inicial
- **DES:** % (percentual) de desistentes considerando o nº de matrícula no período anterior
- **APP:** Aprovação com Progressão Parcial (dependência)
- **MF:** Matrícula Final
- **CAN:** Cancelada
- **TR:** Transferido
- **TC:** Trancamento
- **TL:** Total

.Quadro 2. Fonte: Mapa de Turmas Q-Acadêmico Web (atualizado em 09/03/2014)

De acordo com as informações ilustradas no quadro acima, percebemos uma descontinuidade no percurso escolar dos estudantes com maior incidência logo no segundo e terceiro período, mostrando que a desistência se deu antes da metade do curso, ocorrendo assim, um equilíbrio na permanência dos estudantes a partir do 3º período nas três turmas em estudo.

Vale esclarecer que o nosso trabalho envolve as três turmas ofertadas por meio dos Editais 12/2006 e 05/2008, já citados anteriormente, considerando que as duas turmas referentes aos períodos 2007.1 e 2009.1, demonstradas no Quadro 2, são originárias das demais.

Quanto à turma do Curso Técnico em Informática (com entrada no período 2008.2) apenas 4 alunos (10%) conseguiram permanecer no curso e concluírem com sucesso no período previsto para 2012.1.

Vale ressaltar que, no período letivo de 2009.1 ingressou uma nova turma de Informática na modalidade EJA, com 40 alunos. Nesta, apenas 3 alunos (7.5%) conseguiram concluir o curso no seu período regular previsto para 2012.2.

Conforme o exposto, percebemos que há um índice muito maior de resultados negativos no Curso Técnico de Nível Médio em Informática na modalidade EJA, embora não desconsideramos o índice de desistência no curso em Alimentos. Contudo, não podemos ignorar que 45% dos estudantes deste curso permaneceram com sucesso, fato que nos impulsiona na trilha do desvelamento desta pesquisa.

Constatamos, também, um número significativo de matrícula inicial no PROEJA, desde a sua implantação no período 2006.2, conforme indicam o Quadro 2 apresentado no corpo deste trabalho.

Embora apresentem uma redução no número de estudantes concluintes, os dados apontam indícios de um bom resultado acadêmico no Curso Técnico em Alimentos, conforme apresentamos em quadros anexos, haja vista o índice de aprovação daqueles que permaneceram no curso, uma vez que se trata da modalidade EJA (Anexos F, G, H).

Além da descontinuidade do percurso escolar dos estudantes, identificamos também um processo de descontinuidade na oferta de cursos, uma vez que em 2006.2 houve a oferta de 02 turmas do Curso Técnico em Alimentos, como já foi descrito anteriormente, e só veio ter uma nova oferta em 2008.2, ou seja, após um ano e meio de funcionamento, inclusive sendo essa a última oferta do Curso Técnico

de Nível Médio Integrado em Alimentos, na modalidade EJA. Atualmente, a oferta no PROEJA se restringe ao Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática⁷.

No relatório do Núcleo de Pesquisa em Educação do IFRN *Campus Central/Natal* (NUPED)⁸ um dos gestores pesquisados afirmou ter participado das “decisões administrativas de encerrar a oferta do curso integrado EJA em Alimentos e de transformar o curso integrado EJA Informática em curso integrado EJA de Manutenção de Computadores” (NUPED, 2011, p. 160).

Afirmou ainda, que a mudança do Curso de Informática para o Curso de Manutenção de Computadores se deu “em função da dificuldade que os alunos de EJA apresentavam na disciplina de Algoritmos” (NUPED, 2011, p. 160). Porém, não identificamos no referido relatório, os supostos motivos das decisões administrativas em relação a não oferta do Curso em Alimentos na modalidade EJA, fato esse que pode suscitar vários questionamentos.

Outras questões circundam o ambiente escolar, as quais dizem respeito à acentuada resistência por parte de docentes em atuar com o público da EJA. Essas questões são observadas a partir de conversas pedagógicas individuais ou coletivas, nas reuniões pedagógicas realizadas semanalmente na instituição: sobram argumentos quanto a não preparação para atuar com esta modalidade de ensino; outros consideram que esse público não consegue aprender devido às deficiências acumuladas ao longo do tempo; afirmam que os alunos são desinteressados, preguiçosos e que só querem saber da bolsa de R\$100,00⁹; dizem, ainda, que eles não aprendem porque não estudam e não querem estudar; falam que eles não se esforçam para aprender e, dessa forma, eles mesmos se excluem do processo. Coloca-se em questão a qualidade de ensino outorgada pela instituição e que por esse motivo não se pode “baixar” o nível de ensino para satisfazer ao público da EJA.

Em se tratando da EJA, a situação parece ser vista como algo sem solução, haja vista que os sujeitos que fazem parte desse contingente humano são

⁷ Destacamos que o IFRN vive um momento de discussões acerca da continuidade ou não da oferta dos Cursos Técnicos do PROEJA no Ensino Médio. Há uma evidência forte na continuidade do PROEJA FIC, ou seja, dos cursos auxiliares técnicos no nível fundamental.

⁸ NUPED - Relatório “**Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: currículo e gestão**”.

⁹ Fomento destinado aos alunos do PROEJA a partir das turmas do período 2008.2, o qual tem um valor ínfimo de R\$100,00 e foi criado principalmente para subsidiar a permanência dos estudantes na escola. As turmas iniciais só tiveram acesso a esse fomento quando já estavam no último ano do curso.

caracterizados como pessoas que não têm condições de aprender devido as grandes deficiências cognitivas que carregam em suas trajetórias escolares. Percebemos, então, uma ideia já cristalizada acerca da condição escolar desses sujeitos, como se não houvesse expectativas de mudança.

É interessante ressaltar que essas ideias representacionais sobre os educandos não se restringem apenas aos docentes, mas são perceptíveis nos vários espaços educativos, pelos vários segmentos que compõem o ambiente escolar revelando e reforçando uma visão elitista do ensino.

Entendemos que essas formas de compreensão têm o seu teor histórico. E que a aprendizagem ou a não aprendizagem, na maioria das vezes, vem acompanhada de reproduções sociais que são construídas ao longo da vida, em meio ao ambiente no qual o sujeito está inserido.

Podemos pensar, portanto, que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar desses jovens e adultos estejam intimamente relacionadas às representações, motivações e expectativas sociais e históricas geradas por suas experiências de vida. Por esse ângulo, concordamos com a ideia de Solé (2006), quando afirma que,

[...] quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender; quando não aprendemos os conteúdos, podemos aprender algo: que não somos capazes de aprender. [...] Tudo isso ocorre durante as interações estabelecidas em aula, em torno das tarefas cotidianas, entre alunos e entre os alunos e professor; e durante essas interações é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação de ensino/aprendizagem, e afeta a todos seus protagonistas. [...] Isso quer dizer que quando alguém pretende aprender e aprende, a experiência vivida lhe oferece uma imagem positiva de si mesmo, e sua autoestima é reforçada, o que, sem dúvida, constitui uma boa bagagem para continuar enfrentando os desafios que se apresentem. (SOLÉ In: COLL, César. (Org.) 2006: p. 39).

Esse pensamento da autora nos leva a pensar que os sujeitos jovens e adultos, diferentemente das crianças, trazem para a escola referenciais, conceitos, experiências e aprendizagens que definem suas atitudes diante de suas expectativas em relação ao saber. Por isso, é interessante que olhemos para esses sujeitos numa perspectiva de reconstrução de sua imagem enquanto aprendizes. Com base, no pensamento da autora, aprendemos tudo, embora o significado dado

a esse aprendizado dependa do sentido que o sujeito dá na sua relação com o saber.

Como já abordamos anteriormente, entendemos que a problemática da permanência escolar não é específica da EJA, mas se estende a todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Trata-se, portanto, da qualidade do ensino na educação básica, uma vez que podemos considerar a EJA como fruto ou decorrência da precariedade do nosso ensino básico, haja vista o índice da distorção idade-série apontado nas estatísticas.

Refletir sobre uma realidade pautada numa educação humanística, profissional e tecnológica no âmbito da EJA, numa instituição que tem a marca tradicional do ensino técnico profissionalizante, permite discutir questões teóricas relacionadas ao processo de aprendizagem dos sujeitos educandos da EJA, para melhor compreendê-la, ainda mais quando vem imbuído de uma concepção de ensino integrado.

Sob esse prisma, é compreensível que surja a necessidade de estudiosos e pesquisadores adentrarem no mundo da investigação, enfatizando a problemática da permanência escolar na EJA, numa perspectiva de inclusão social, buscando encontrar respostas que suavizem o enfrentamento das situações adversas nessa modalidade de ensino.

Justificamos assim, a relevância social do objeto de estudo desta pesquisa no sentido de compreender os desafios indicativos no processo de ensino e de aprendizagem no campo da EJA, especificamente no IFRN, quando trabalhamos com resultados concretos do Curso Técnico em Alimentos no *Campus* Currais Novos. É importante destacar que, no IFRN, apenas dois *campi* tem autorização para a oferta deste curso: Currais Novos e Pau dos Ferros.

Para efeito de comparação, no *Campus* Pau dos Ferros a entrada de turmas ocorreu nos períodos letivos 2009.2 e 2010.1 respectivamente, compreendendo um número de 72 estudantes matriculados (matrícula inicial). Lembrando que estamos tratando de dados referentes à EJA, consideramos que os seus resultados coadunam com o nosso caso em estudo, conforme podemos observar no quadro a seguir.

Turmas da EJA do <i>Campus</i> Pau dos Ferros							
Turma/período	MI	DES	%	CANC	TR	AP	%
2009.2	42	42	58.3%	5	1	24	33.3%
2010.1	30						
Total	72						
Legenda: MI: Matrícula Inicial – DES: Desistente – CANC: Cancelamento – TR: Transferido – AP: Aprovado							

Quadro 3. Fonte: Diretoria Acadêmica do *Campus* Pau dos Ferros.

Dessa forma, esperamos ampliar a compreensão do problema em questão como possibilidade de avanços significativos nas políticas públicas no campo da integração da Educação Profissional com a Educação Básica no Ensino Médio.

Nesse caminho exploratório, observamos que as pesquisas no campo da EJA, no âmbito do IFRN, estão voltadas muito mais para questões relacionadas com a evasão, desistência, reprovação, relação ensinar e aprender, currículo, prática pedagógica, implementação do PROEJA na rede federal, formação docente. Não encontramos trabalhos sobre a permanência escolar que deem ênfase ao protagonismo dos estudantes como sendo capazes de resistir e mobilizar seus recursos ou arranjos culturais, tendo como uma das exceções a dissertação recente (FARIA, 2014), a qual aborda as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes no PROEJA, no Campus Caicó¹⁰. Na referida dissertação, é possível ver que os arranjos culturais aqui destacados, lá também estão nitidamente presentes, contribuindo a favor dos que concluíram os cursos.

Perseguindo nosso caminho, percebemos que existem diferentes indícios que podem contribuir ou não para pensar a permanência com sucesso desses sujeitos. Partindo dessa premissa é que vamos tentar desvelar as nuances que permeiam as situações de aprendizagem com foco em saberes já conquistados.

O próximo texto nos informa os caminhos que foram trilhados para atingirmos os objetivos propostos nesta investigação.

¹⁰ FARIA, Débora Suzane de Araújo. Dissertação intitulada “O PROEJA ENSINO MÉDIO NO IFRN – Campus Caicó: causas da desistência e motivos da permanência”. Defendida em 27 de fevereiro de 2014, pelo PPGED/CE/UFRN.

2.1 O CAMINHO DA PESQUISA: a metodologia como via da descoberta científica.

Adentrar o mundo do saber elaborado requer vislumbrar horizontes cada vez mais consistentes em conhecimento, no qual a ciência se constitui como elemento preponderante neste processo. O termo ciência vem do latim, *scientia*, que quer dizer conhecimento, em sentido ampliado.

Entendemos ciência como um conjunto de elaborações conceituais sobre fatos ou aspectos da realidade de uma área específica do saber, que se apresenta de forma aprofundada, aprimorada por meio de uma linguagem consciente, clara e objetiva. Essa concepção impõe um pensamento conduzido metodicamente em busca de fins previamente traçados, sistematizado num processo permanente de busca de superação do conhecimento já instituído.

O conhecimento não se dá apenas no plano da apropriação do que já foi sistematizado e referendado pela comunidade científica; envolve a busca de novos conhecimentos, o que exige do pesquisador o refinamento de sua sensibilidade, de sua capacidade de percepção, de cultivar intuições, observações, de saber incorporar experiências vivenciadas e, todo esse tipo de conhecimento que chamamos de senso comum, também presente nas formas de conhecimento popular. Nesse sentido, produzir conhecimento não deixa de ser uma forma de criação de novas possibilidades de ver o mundo e o que nos cerca.

Como defende Freire (2006), os domínios da curiosidade epistemológica podem caminhar ao lado da curiosidade espontânea e popular, a depender do alcance de seu poder heurístico¹¹, quando se articulam em busca de um conhecimento que propõe a reflexão, a crítica, o acesso a um saber elaborado de forma consistente. Segundo o autor, não há necessariamente uma ruptura entre a curiosidade ingênua (senso comum) e curiosidade epistemológica, mas uma superação, quando a curiosidade passa a ter um caráter de criticidade, aproximando-se de forma metódica do objeto cognoscível, tornando-se assim, uma curiosidade epistemológica, por meio de posturas abertas ao diálogo, à crítica, à indagação.

¹¹ Conjunto de regras e métodos que conduzem à descoberta, à invenção e à resolução de problemas; procedimento pedagógico pelo qual se leva o aluno a descobrir por si mesmo a verdade que lhe querem inculcar; ciência auxiliar da História, que estuda a pesquisa dos fatos.

A ciência no âmbito educacional se apresenta como uma atividade eminentemente reflexiva e de intervenção prática, por meio da qual se procura compreender, explicar e modificar o cotidiano, produzindo um conhecimento com certa margem de segurança, desfrutando de uma posição privilegiada, considerada por muitos, em relação aos demais tipos de conhecimento.

Fazer ciência no contexto educacional significa partir da realidade cotidiana, pensar criticamente e refletir sobre ela, o que consequentemente provocará dúvidas, incertezas, conflitos e questionamentos sobre aquilo que se quer estudar, investigar, obter respostas plausíveis para determinado problema.

Para que possamos produzir um novo conhecimento, muitas vezes, é necessária uma ruptura epistemológica, em que os conhecimentos considerados passam a ser questionados, problematizados em busca de uma aproximação à verdade ainda não conhecida (não saber). Assim, compreendemos que o saber consolidado (embora temporário) constitui o arcabouço teórico-metodológico e prático que dará suporte para a interpretação científica de um problema a ser investigado.

Dessa forma, a situação real desafiadora de um determinado fato ou fenômeno e o conhecimento científico se aproximam e se afastam permanentemente: se aproximam porque a ciência se refere aos desafios do real; afastam-se porque a ciência elabora processos de abstração para se aproximar da realidade, para compreendê-la melhor, ou seja, a ciência afasta-se da realidade, recortando aspectos que serão transformados em objetos de investigação - o que permite a construção do conhecimento científico, considerando a complexidade do real (DEMO, 2002).

Entendemos, portanto, que o objeto de estudo deve partir de um conhecimento prévio, obtido, seja por meio de leituras, de práticas cotidianas, de dados, da familiaridade do problema, de relações que possam ter desencadeado o desejo de saber mais. Dessa forma, buscamos conhecer mais profundamente o objeto de investigação estabelecendo uma relação de objetividade do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível por meio da ação da pesquisa.

Nesse sentido, o que significa realmente pesquisa? Compreendemos pesquisa como um processo de produção de conhecimentos sobre fatos específicos, que auxiliam a interpretação e compreensão de um determinado recorte da realidade vivenciada, no caso das pesquisas humano-sociais.

Pensar a pesquisa é pensar um saber que passará pela crítica da comunidade científica, que necessita de atividade metódica, imbuída de argumentações próprias que visam à elaboração ou a produção de um novo saber. Dessa forma, entendemos a pesquisa como,

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. [...] é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2010, p.1).

Nessa perspectiva, destacamos como uma das características relevantes ao pesquisador a capacidade de observação dos fatos. Por meio da observação, da escuta, do olhar, o pesquisador começa a questionar, a interrogar, a buscar respostas para situações que poderiam ser vistas de outro ângulo, e a partir daí coletar dados para então trabalhar suas hipóteses, as quais poderão ser refutadas, ratificadas ou retificadas.

É importante observar que a ciência deve estar sempre aberta às novas concepções e contestações, sem perder de vista o rigor, a coerência, a objetividade, aceitando que uma teoria científica tem sempre diante de si a falibilidade.

A pesquisa tem sua importância na ação do educador, no sentido de que precisamos partir de uma prática concreta, problematizá-la e, teorizar sobre essa prática, de forma que possamos interagir com a realidade em movimento, com suas contradições, consensos e com a possibilidade de contribuir para a transformação social e do pensamento que se desdobra desse esforço. Dessa forma, percebemos que,

Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão (GATTI, 2006, p. 26).

A pesquisa educacional exige uma reflexão sobre a concepção de educação. Em nossos estudos trabalhamos com a concepção de educação como prática social, crítica e transformadora, a partir da contribuição do pensamento freireano, de Bernard Charlot e de autores que defendem a temática da aprendizagem na EJA como perspectiva de emancipação humana.

É interessante observar como a pesquisa faz parte de um processo que envolve uma ação reflexiva permanente, uma vez que partimos de um conhecimento prévio, e que aos poucos esse conhecimento vai se delineando de forma provocativa em busca de novas descobertas. Conforme os caminhos vão sendo desbravados, os olhares se aguçam em outras direções, então novos caminhos se abrem na perspectiva de enxergar os indícios que favorecem uma melhor definição do que queremos investigar, entender, compreender e explicar.

Tentamos desenvolver nossa pesquisa considerando esse processo construtivo de saberes e não saberes. Nesse sentido, entendemos que,

Nossas experiências são, essencialmente, uma mistura de conhecimentos e de valores, dos quais nos dispomos, em maior ou menor quantidade, com mais ou menos variedade de amplitude e de domínio. Esses conhecimentos e esses valores os recebemos prontos e conservados, ou os aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nós mesmos os desenvolvemos (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 89).

Considerando que a pesquisa traduz um pouco das marcas do que somos ou do que desejamos ser, do que fazemos ou do que nos propomos a fazer (LAVILLE & DIONNE, 1999), compreendemos que o trabalho do pesquisador tende a ser desafiante, instigante e talvez por isso encantador. Surge daí a necessidade de desbravarmos os caminhos que contribuem para o desvendamento de saberes ocultos, ditos ou não ditos, sentidos ou percebidos.

Dessa forma, entendemos a pesquisa como mais um caminho de aquisição ou apropriação do conhecimento que parte de um eixo aglutinador de interesses e desejos pessoais ou profissionais.

Do ponto de vista metodológico, nos situamos no campo do paradigma indiciário, na perspectiva de detectar nas nossas fontes de pesquisa os sinais, os

indícios que nos permitiram perceber, entre outras circunstâncias, as aproximações e distanciamentos entre o que está proposto nos documentos orientadores da prática educativa e o que se vive efetivamente. O paradigma indiciário surgiu explicitamente no campo das ciências humanas, criado pelo historiador Carlo Ginzburg (1989, 143-79). Caracteriza-se como uma proposta investigativa centrada na busca dos pormenores, em rastros aparentemente invisíveis, indícios ocultos, que se tornam reveladores. Nessa perspectiva, o pesquisador desenvolve seu trabalho pela capacidade de, a partir de dados aparentemente desprezados, descrever uma realidade complexa, que não seria cientificamente experimentável. Sendo assim, a narrativa se torna um instrumento possível para evidenciar os fatos de difícil acesso, investigando sintomas, interpretando sinais possíveis de serem detectados. Dessa forma, destacamos que as análises referentes aos documentos oficiais terão um olhar interpretativo na busca de estabelecer uma relação de coerência/incoerência com a prática, não utilizando-os como referenciais teóricos.

A pesquisa aqui apresentada foi direcionada por uma metodologia de abordagem qualitativa na área das ciências humanas, compreendendo que,

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 269).

Considerando os objetivos propostos, classificamos nossa pesquisa como exploratória, uma vez que,

[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (GIL, 2010, p. 27).

Nessa perspectiva, nosso trabalho se caracteriza como estudo de caso, visto como uma modalidade de pesquisa exploratória no sentido de dar condições de descobrir situações concretas vividas por estudantes e educadores, possibilitando identificar melhor os indícios que contribuíram para a permanência com sucesso de

estudantes no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA (PROEJA) no IFRN *Campus* Currais Novos.

Dessa forma, tentamos nos afastar da visão daqueles que fazem a ação pedagógica na sala de aula acentuando as dificuldades dos alunos em aprender, como se isso fosse uma barreira intransponível, pois consideramos o PROEJA um campo aberto e proeminente, como também uma modalidade de ensino recente, com possibilidades de avanços nas pesquisas, o que justifica a escolha por uma abordagem exploratória.

Os procedimentos metodológicos consistiram na revisitação e nas análises de experiências materializadas no contexto das atividades realizadas no IFRN *Campus* Currais Novos e de suas implicações no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Nosso estudo se configura numa pesquisa de campo, que, “como o próprio nome indica, tem a fonte de dados no ‘campo’ onde ocorrem os fenômenos, no caso da pesquisa em educação, esse campo configura-se nos espaços educativos” (TOZONI-REIS, 2013, p. 23).

Realizamos inicialmente, um levantamento de dados bibliográficos envolvendo o tema em questão, utilizando, como fontes de informações, documentos oficiais que apontam as diretrizes político-pedagógicas referentes ao funcionamento das atividades de ensino na instituição *lócus* da pesquisa, objetivando compreender os princípios e concepções de educação que orientam a prática educativa. Para esse fim, estudamos leis, decretos, portarias, documento-base do PROEJA, PPP do IFRN, dentre outros documentos oficiais que se fizeram necessários; usamos livros, monografias, artigos, vídeos, teses, dissertações, fontes estatísticas que possibilitaram a caracterização sócio-econômica-educacional dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como outras fontes que se fizeram necessárias no percurso da investigação. É importante esclarecer que,

O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 178).

Este momento oportunizou o conhecimento e a compreensão do objeto de estudo, possibilitando uma melhor definição do que queríamos investigar permitindo os ajustes indispensáveis ao desenvolvimento da pesquisa.

Os documentos em suas várias formas são importantes para o desenvolvimento do estudo, porém, não podemos prescindir da importância das informações obtidas por meio da participação dos sujeitos participantes da pesquisa, considerando que em Ciências Humanas o recurso mais valioso consiste nas informações dadas pelas pessoas envolvidas no processo, as quais foram observadas e/ou interrogadas.

Consideramos que a escolha dos sujeitos participantes não é tarefa fácil, uma vez que exige critérios de seleção de modo a possibilitar uma amostra representativa do grupo que forneça dados mais próximos da realidade a ser investigada. Apesar da existência de várias técnicas para garantir essa representatividade, no sentido de diminuir os erros de amostragem, os “tais erros continuam sempre possíveis, incitando os pesquisadores a exercer vigilância e seu senso crítico” (LAVILLE & DIONNE, 199, p. 169).

Nesta pesquisa trabalhamos com estudantes egressos do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA, no universo do IFRN *Campus Currais Novos*.

Tais estudantes fizeram parte das turmas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos, na modalidade EJA (duas turmas iniciais no período letivo 2006.2 e uma terceira turma com entrada no período 2008.2). Vale salientar que o referido curso só teve oferta nesses três períodos, não tendo sido mais ofertado, como já situamos o leitor anteriormente.

A escolha desses sujeitos se deve ao fato de já terem completado o ciclo escolar no referido curso proporcionando, assim, qualidade sobre os dados a serem coletados, de forma que pudessem oferecer uma melhor aproximação na compreensão dos fatos. Atrelado a isso, encontramos a possibilidade desses sujeitos estarem desenvolvendo atividades profissionais inerentes ou não, a sua formação profissional e, além disso, contamos ainda, com o fato da maioria deles residir na cidade onde a instituição *lócus* da pesquisa se insere.

Para o desenvolvimento da pesquisa definimos que trabalharíamos com uma amostragem de 20% de estudantes envolvendo as 03 turmas, correspondendo a um número de 11 sujeitos entrevistados. A intenção era entrevistar alunos que:

- No início do curso não tinham concluído o Ensino Médio;
- Já estavam inseridos no mercado de trabalho, estivessem ou não na área específica do curso;
- Deram continuidade aos estudos, ingressando em outros níveis de ensino.

Como o número maior de estudantes residia nas duas turmas iniciais, procuramos selecionar 7 (sete) estudantes das respectivas turmas e 4 (quatro) da terceira turma. Porém, não conseguimos atender a esse propósito, pois alguns estudantes das turmas iniciais se recusaram a participar. Contudo, os estudantes da terceira turma, quando procurados, se mostraram solícitos, inclusive dando nomes e telefones de colegas para serem entrevistados.

Para a coleta de dados, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada, por considerá-la a mais adequada a nossa proposta de estudo uma vez que admite uma flexibilidade na sua organização, permitindo, assim, “explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado” (LAVILLE & DIONNE, 1991, p. 188). Justificamos tal escolha por tratar-se de um fenômeno que envolve relações humanas num contexto socioeducativo, onde o pesquisador tem a oportunidade de olhar atentamente para as nuances perceptíveis ao objeto de estudo, identificando os diferentes sinais ou indícios interferentes no processo em estudo. Dessa forma, tal técnica possibilita um diálogo mais aberto entre entrevistador e entrevistado, tendo em vista que na pesquisa qualitativa se defende mais a compreensão e a interpretação dos dados para a produção de conhecimentos que envolvem seres humanos.

Para a efetivação da pesquisa, elaboramos um roteiro contendo questões orientadoras que auxiliaram o desenvolvimento das entrevistas, o qual foi utilizado se fazendo alterações quando necessário, conforme respostas de alguns entrevistados (Ver anexo A). As entrevistas foram realizadas individualmente com horário agendado e, gravadas em áudio garantindo assim, o melhor resultado possível.

As dificuldades encontradas surgiram no sentido de que alguns entrevistados se alongavam em suas respostas relatando situações que iam além do

objeto em estudo. Contudo, temos consciência de que cabe ao pesquisador cumprir com a tarefa de filtrar as informações que se fazem coerentes e necessárias ao trabalho de análise.

Antes de iniciarmos a entrevista, informamos sobre os objetivos da pesquisa, a responsabilidade e o compromisso em garantir total sigilo sobre os nomes dos informantes. Para tanto, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver anexo B), contendo informações sobre o trabalho, o qual foi assinado pela pesquisadora e entrevistados.

Conseguimos, então, realizar o trabalho com os estudantes que se disponibilizaram a participar ficando distribuídos da seguinte forma: 5 (cinco) estudantes das duas turmas iniciais (período 2006.2), e; 6 (seis) estudantes da terceira turma (período 2008.2), conforme distribuição no quadro a seguir:

Distribuição dos Estudantes Entrevistados			
Cód.	Período	Sexo	Idade
E1RU	2006.2	F	33 anos
E2JO	2006.2	M	19 anos
E3AN	2006.2	F	25 anos
E4DA	2006.2	F	20 anos
E5KA	2006.2	F	28 anos
E6ER	2008.2	M	27 anos
E7VA	2008.2	F	38 anos
E8JU	2008.2	F	35 anos
E9FE	2008.2	F	18 anos
E10RI	2008.2	F	28 anos
E11C	2008.2	F	24 anos

Quadro 4. Fonte: Pesquisa da autora (2014)

Criamos um código para identificação dos participantes, conforme expresso na primeira coluna do quadro acima, o qual será utilizado durante todo o trabalho quando for necessário indicar os achados correspondentes aos sujeitos. Esclarecemos que a idade posta no quadro está relacionada ao início do curso.

Para melhor caracterizar os estudantes e fazer o levantamento de dados referentes às turmas usamos a ferramenta do Sistema Q-Acadêmico Web¹², o que facilitou a organização dos dados necessários à pesquisa tais como: número de

¹² Esse é um sistema de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes onde estão inseridos todos os dados referentes às turmas e seus respectivos alunos (matrizes curriculares, diários de classe, notas, histórico escolar, calendário letivo, etc). Tem acesso a esse sistema os servidores técnico-administrativos da instituição que lidam diretamente com o ensino, os pais, os alunos ativos, professores e gestores.

matrículas por turma, período letivo, nº de estudantes que permaneceram e que não permaneceram, desempenho acadêmicos (histórico escolar), dados pessoais dos sujeitos - telefone, endereço, etc. e outros.

Além dos estudantes procuramos inserir no quadro de amostras 1 (um) docente e 1(um) gestor os quais serão denominados P1 e G2 respectivamente. Para a seleção do docente utilizamos o critério do mesmo estar no *Campus* desde a sua implantação e também por ter lecionado em todas as turmas do curso (objeto de estudo), podendo contribuir com as suas ideias e experiências vivenciadas no curso.

Dessa forma, tivemos subsídios para identificar os indícios que contribuem de forma positiva ou não na aprendizagem de estudantes jovens na EJA.

2.2 O CAMPUS DO IFRN ABRINDO ESPAÇO NO MUNICÍPIO DE CURRAIS NOVOS

O município de Currais Novos está localizado na Mesorregião Central Potiguar e na Microrregião do Seridó Oriental no estado do Rio Grande do Norte, ficando distantes 172 km² da capital, cujo acesso se dá pela BR-226. O referido município conta com uma população estimada de 44.528 habitantes¹³ (IBGE, 2013) e apresenta um dos melhores Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do estado: 0,691¹⁴.

Suas principais atividades econômicas estão ligadas a pecuária, a agricultura e a extração mineral. Temos localizado em nosso município uma das sete maravilhas do RN: o *canyon* dos Apertados.

Na educação, observamos uma oferta ampla de ensino da Educação Básica, bem como no Ensino Superior, na forma presencial e a distância. Na área da comunicação, o município se destaca, tendo sido a primeira cidade do Norte-Nordeste a possuir TV a cabo. Enfim, consideramos que o nosso município apresenta potencialidades diversas nas áreas econômica, social, cultural, educacional e política da nossa região.

¹³ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=240310>>. Acesso em: 10 out. 2013

¹⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/idhm-2013/platb/>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

Sua localização geográfica compreende os seguintes municípios limítrofes: ao Norte: Lagoa Nova e Cerro Corá; ao Sul: Frei Martinho e Picuí, ambas na Paraíba; ao Leste: Campo Redondo e São Tomé e ao Oeste: São Vicente e Acari.

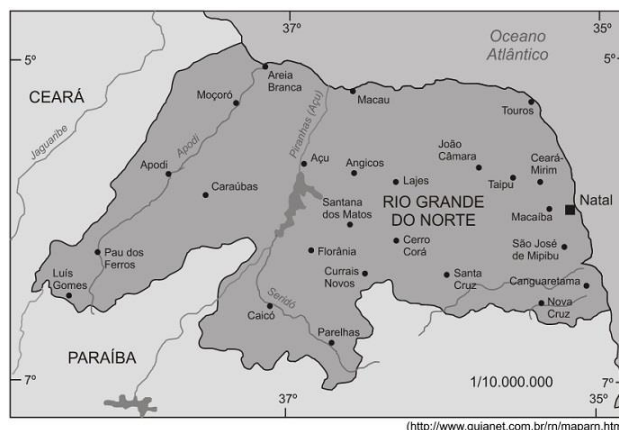


Figura 1. Mapa do Rio Grande do Norte¹⁵.

A instalação da Unidade de Ensino Descentralizada de Currais Novos UNED/CEFET-RN¹⁶ ocorreu a partir da cessão de um terreno de 185.782 m² (18,6ha), pelo governo municipal, onde estava localizado o Centro de Tecnologia do Queijo do Seridó Edgar Bezerra Salustino (CTdoQueijo), obra construída pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SEDEC) do Estado do RN.

Com a implantação do CEFET-RN, por meio da UNED de Currais Novos, o referido espaço abrigou a Usina-Escola de Beneficiamento de Leite, fazendo parte da infraestrutura laboratorial do campus supracitado e sendo por ele gerenciado desde 2006.

O seu funcionamento foi autorizado pela Portaria Ministerial nº 1.203, de 29 de junho de 2006 e faz parte integrante da 1ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, implementado pelo governo federal no período de 2003 a 2006.

¹⁵ Disponível em: <<http://vestenem.files.wordpress.com/2013/05/sem-t-c3-adtulo10.jpg>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

¹⁶ O *Campus* Currais Novos, foi instalado com essa nomenclatura, em 2006, pois fazia parte do Centro Federal de Educação e Tecnologia do RN. Somente em 29 de dezembro de 2008, o CEFET-RN foi transformado em IFRN por meio da Lei nº 11.892 que criava os Institutos Federais. Em nosso trabalho utilizaremos a atual nomenclatura: IFRN – *Campus* Currais Novos.

Sua localização¹⁷ envolve uma região periférica da cidade do município de Currais Novos/RN, na região do Seridó Potiguar. Fica situado à Rua Manoel Lopes Filho, nº 773, Bairro: Valfredo Galvão.

Sua atuação está voltada para a capacitação profissional nos eixos tecnológicos de Produção Alimentícia e de Informação e Comunicação, com capacidade para ampliar sua oferta educacional para as áreas de Mineração, Construção Civil e Serviços, de acordo com os potenciais econômicos da região, dentre os quais se destacam a pecuária leiteira, o setor de serviços e a extração mineral. O polo atende a 9 (nove) municípios circunvizinhos na região do Seridó.

A concessão do espaço territorial para a implantação da unidade de ensino teve como contrapartida a oferta do Curso Técnico em Alimentos por parte do CEFET-RN, considerando as condições de desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da difusão e capacitação tecnológica com vistas à ampliação da cadeia leiteira de forma abrangente ao pequeno produtor da região do Seridó.

A referida instituição deu início as suas atividades acadêmicas em 25 de setembro de 2006, com o funcionamento de 1 (uma) turma do Curso Técnico em Alimentos e 1(uma) turma do Curso Técnico em Sistemas de Informação, ambas na forma subsequente; e, com 2 (duas) turmas diurnas (matutino e vespertino) do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos, na forma integrada, na modalidade EJA (PROEJA), objeto de nosso estudo.

No percurso de 8 (oito) anos de atuação, o referido *Campus* vem ampliando as suas atividades e, atualmente funciona nos três turnos com turmas de alunos nos:

- a) Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática e em Alimentos, na forma integrada regular;
- b) Cursos Técnicos de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma integrada regular e na modalidade EJA (PROEJA);
- c) Cursos Superiores de Graduação Tecnológica em Alimentos e em Sistemas para Internet e de Licenciatura em Química;
- d) Cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs),

¹⁷ Outras informações de localização podem ser encontradas no sítio eletrônico da instituição. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/curraisnovos>>. Acesso em: 13 out. 13.

e) PRONATEC, PROITEC, Programa Mulheres Mil, bem como diversas ações pautadas nos princípios da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão numa perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da região nas dimensões social, econômica, política e cultural.

No referido *Campus* está sendo construído o Centro Tecnológico de Mineração, em parceria com o Governo do Estado, o qual vem propor a ampliação da oferta de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de mineração e geologia.

Sabemos que a Educação Profissional e Tecnológica, enquanto modalidade de ensino vem sendo reconhecida como ação estratégica no sentido de oferecer ensino profissional de qualidade aos jovens e adultos com vistas a potencializar o desenvolvimento social e econômico do país. Nesse contexto, consideramos a implantação do IFRN *Campus* Currais Novos, como um salto qualitativo no que tange ao desenvolvimento socioeconômico local e regional.

É importante ressaltar que a inserção dessa instituição, reconhecida nacionalmente como referência na oferta de educação profissional de qualidade, enfrenta desafios considerando a amplitude de suas finalidades e seus objetivos explicitados nos Art. 6º e 7º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008¹⁸, que trata da oferta de ensino médio integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: “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”. Como já assinalamos na primeira parte deste trabalho, esta oferta tem provocado inquietações no cotidiano das práticas educativas no contexto da RFEPT.

O *Campus* Currais Novos apresenta uma boa estrutura física constituída por vários laboratórios e ambientes de estudos propícios a qualidade de ensino. Podemos enumerar alguns setores como: Salas administrativas, dos servidores, de estudo para professores, de Artes, de Educação a Distância, de audiovisual, de videoconferência, do grêmio estudantil e centro acadêmico de química; Laboratórios de alimentos, de processamento de carne e pescado e de frutas, de ciências, de microbiologia, de meio ambiente, de informática, de manutenção de computadores, de eletricidade e eletrônica, de redes de computadores, de química analítica, de

¹⁸ Esta lei institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

química geral, de química orgânica; a Usina-escola de beneficiamento de leite (CTdoQueijo); Assistência Estudantil (Assistente social, Médico, Odontólogo, Enfermeiro, Psicólogo, Nutricionista); Auditório para 180 pessoas; Biblioteca; Parque poliesportivo, composto por pista de atletismo, piscina semiolímpica, academia de ginástica, quadra de esportes coberta, campo de futebol e futebol de areia, para atender as demandas esportivas da comunidade acadêmica *Campus Currais Novos*; além disso, existe uma Estufa orgânica para produção de mudas.

Pela descrição acima, percebemos a existência de condições favoráveis a um bom ensino e a uma boa aprendizagem nos níveis e modalidades de ensino ofertado pela instituição. Porém, reiteramos aqui o pensamento freireano quando se refere à qualidade político-social do educador. Pois, os materiais são necessários e viáveis ao bom desenvolvimento de uma prática educativa transformadora, contudo, compreendemos que sem uma ação política que trabalhe a aprendizagem como prática de liberdade, autonomia e acima de tudo consciência política, nada disso tem efetivamente valor.

Compreendemos que a ação do educador é que faz a diferença no processo de aprendizagem dos sujeitos. E essa diferença se apresenta a partir do momento em que os sujeitos são vistos como capazes de aprender e porquanto capazes de serem postos em meio às situações que promovam significado e sentido no que fazem, promovendo assim autonomia e emancipação humano-social.

3 O PROEJA NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFS)

3.1 O PROEJA DO *CAMPUS CURRAIS NOVOS* NO CONTEXTO DOS IFs

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a EJA é considerada como uma modalidade de ensino da Educação Básica, constituindo-se como uma possibilidade de superação da oferta de escolarização disseminadas pelas experiências do ensino supletivo. Como modalidade de ensino, exige uma maneira própria de fazer educação observando-se as características dos sujeitos aos quais se destina, ampliando a ideia de escolarização formal e sendo vista como processo permanente de aprendizagens realizadas em diversos âmbitos e ao longo da vida, não se restringindo apenas a concepção de ensino, uma vez que envolve algo muito mais amplo: a educação.

O Parecer do CNE/CEB 11/2000, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, explicita as funções da EJA enquanto ação reparadora, equalizadora e qualificadora no sentido de recuperação dos direitos negados a essa população. Fica evidente a luta em busca de ações por meio de programas educacionais que possam vir a diminuir o grau de desigualdade social e que possam garantir a inclusão, a permanência e a continuidade da aprendizagem por toda a vida. Contudo, percebemos essas lutas como desafios a serem enfrentados num contexto da efetivação na prática educativa escolar quando os programas e ou projetos são difundidos, mas pouco valorizados.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2012 – Resumo Técnico, as matrículas na EJA, no total geral (Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluindo a Educação Profissional) apresentou queda de 3,4% na matrícula em 2012. Nesse resumo técnico encontramos informação de que, conforme dados da PNAD/IBGE 2011¹⁹, o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Esse dado nos mostra um grupo possível de ser atendido pela EJA.

¹⁹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Conforme o Art. 37 da LDB, § 3º, incluído pela Lei 11.741 de 16 de julho de 2008²⁰, a oferta de EJA deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional. Nesse sentido, compreendemos que os sujeitos da EJA, são pessoas que estão em idade de ingressar no mercado de trabalho ou já estão inseridos nele, ou ainda, se encontram desempregados.

Dentre as ações que buscam atender a esse público destacamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Sua implantação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) se deu por meio do Decreto nº 5.478/05²¹, sendo revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/06²², o qual vem propor a oferta de educação profissional técnica de nível médio para atender aos jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, proporcionando-lhes oportunidades de elevação da escolaridade, qualificação profissional, bem como continuidade dos estudos.

Identificamos no documento-base desse programa que a pretensão da institucionalização do PROEJA, como política pública consiste em desenvolver um trabalho educativo que promova,

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. [...] formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p. 13).

Dessa forma, percebemos que o PROEJA anuncia uma intencionalidade de uma ação educativa focada na formação humana não atrelada ao mercado de

²⁰ Esta lei 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.

²¹ Este decreto instituiu o **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica.

²² Este decreto instituiu o **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, em âmbito federal, ou seja, não se restringindo apenas às instituições federais de ensino tecnológico, mas no âmbito das esferas municipal, estadual e privada.

trabalho, trazendo a ideia de uma educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, que venha atender aos desafios de uma inclusão social e da globalização econômica. Contudo, percebemos a distância que, ainda perdura entre o que está proposto nos documentos e sua operacionalização nas práticas cotidianas.

O referido programa abrange cursos de formação inicial e continuada articulados ao ensino fundamental e médio, além dos programas de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada, cuja fundamentação enunciada consiste na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Nessa perspectiva, poderá colaborar para o desenvolvimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos, cujas dimensões estão intimamente ligadas às condições essenciais para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007).

Os princípios que constituem os fundamentos político-pedagógicos do programa tomam como base teorias gerais de educação, estudos específicos do campo da EJA, experiências vivenciadas nos cursos de formação profissional da RFEPT, tais como: a inclusão da população em suas ofertas educacionais, a inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento da formação e, as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Retomamos a ideia defendida anteriormente acerca da proposta inovadora que esse programa apresenta no âmbito da RFEPT. Compreendemos que a aceitação do novo passa por um processo lento e gradual, pois precisamos de tempo para vivenciar, pensar, refletir, problematizar as situações para poder intervir. E é nesse processo que encontramos a situação do PROEJA nos Institutos Federais (IFs).

No pensamento freireano, a não aceitação ao novo sugere uma ação discriminatória negando assim o princípio de democracia tão proclamado pelos educadores progressistas nos discursos em defesa de uma educação para todos. Segundo Freire (1996, p. 35), “[...] é próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo,

assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. Entendemos, portanto, que devemos estar aberto ao novo em diálogo com o velho, uma vez que este promove as reflexões necessárias ao “pensar certo”. E que nesse processo, possamos enxergar as dificuldades como possibilidades de um vir a ser mais coerente com uma prática educativa que defende um fazer pedagógico em consonância com os objetivos mais humanos da educação.

A concepção de educação defendida para a implantação do PROEJA confere uma concepção de homem em sua totalidade, visto como um sujeito histórico-social. Propõe-se uma formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como sujeitos participativos de forma ética e política frente aos desafios que a sociedade globalizante impõe, na busca de uma sociedade justa e igualitária.

Considerando essa prerrogativa, sugere-se a construção de um projeto político-pedagógico integrado que tenha como orientação a concepção do currículo integrado, o qual vem atender a perspectiva da formação integrada, em busca da superação da dualidade educacional entre formação intelectual e formação manual.

Nesse processo se busca garantir aos cidadãos o direito a uma educação de qualidade para todos, tendo como princípio básico a formação humana no sentido omnilateral, ou seja, que contemple as dimensões sociais, intelectuais, culturais, políticas e científico-tecnológicas inerentes aos sujeitos. Dessa forma, a dimensão do trabalho passa a ser considerado como princípio educativo, não no aspecto didático-metodológico, mas como princípio ético-político, na sua dimensão ontocriativa, visto como necessidade produtiva em todas as dimensões da vida humana e não apenas como atividade laboral/emprego.

Considerando as vivências escolares, questionamos a materialização dessa proposta no cotidiano das instituições federais, quando na maioria das vezes percebemos uma invisibilidade em relação à participação dos sujeitos da EJA em programas e projetos específicos que envolvem a pesquisa e a extensão. Como desenvolver o princípio de cidadania se não se favorece a participação política e social dos sujeitos?

Nesse contexto, percebemos que a RFEPT não perdeu o seu sentido de ensino técnico, porém, defende-se hoje uma educação mais voltada para uma formação humanística, atrelada a ideia de uma formação integrada, na tentativa de romper com o paradigma da dualidade estrutural entre a formação geral e a

formação profissional. Nessa perspectiva, Ciavatta (2005), chama-nos a atenção para a compreensão do termo integrado no sentido de completude, de relação das partes com o todo, olhando a educação como uma totalidade social. Dessa forma, a autora defende que,

[...] No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino 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: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA, 2005, p 84).

E, nessa direção, busca-se a noção de uma educação politécnica a qual se contrapõe ao dualismo estrutural da educação. A politecnia, no seu sentido literal, quer dizer, “múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (SAVIANI, 1989, p. 16). Saviani (1989) nos chama atenção para a compreensão da noção de politecnia enquanto,

[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 1989, p. 17).

Compreendemos, portanto, que essa formação exige uma ação educativa transformadora no sentido ético, político, social e cultural, que possa transmitir informações e ao mesmo tempo construir, desconstruir e reconstruir saberes visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e, a partir daí romper com a dualidade estrutural da educação, onde o acesso a uma educação de qualidade torna-se um direito de todos.

De acordo com o documento base do PROEJA, fica claro que, como programa de governo, a sua implantação na rede federal de educação traz em seu bojo a perspectiva de transformação em uma política pública de educação,

articulada com atividades de pesquisa, formação continuada para todos os sujeitos envolvidos no processo, produção e divulgação de novos conhecimentos na área.

No entanto, percebemos que essa intencionalidade se apresenta como desafio em assumir a EJA enquanto campo específico de conhecimento, o que torna indispensável a ação de investigar os processos inerentes ao ensino e a aprendizagem dos sujeitos, destacando a investigação acerca “dos seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar” (BRASIL, 2007, p. 36).

3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM ALIMENTOS NO PROEJA/IFRN

O Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos corresponde ao Eixo Tecnológico Produção Alimentícia²³ conforme proposição no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, instituído pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008. Compreende tecnologias relacionadas ao beneficiamento e industrialização de alimentos e bebidas. Abrange ações de planejamento, operação, implantação e gerenciamento, além da aplicação metodológica das normas de segurança e qualidade dos processos físicos, químicos e biológicos presentes nessa elaboração ou industrialização.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos, na forma integrada, na modalidade EJA, presencial, foi aprovado pela Resolução nº 03/2009 – CONSUP/IFRN²⁴, de 22/05/2009 o qual determina as diretrizes operacionais do curso e se fundamenta,

[...] nas bases legais e nos princípios norteadores da educação brasileira explicitados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96 e no conjunto de leis, decretos, pareceres e referenciais curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio no sistema educacional brasileiro, bem como nos documentos que versam sobre a integralização destes dois níveis que têm como

²³ Inclui atividades de aquisição e otimização de máquinas e implementos, análise sensorial, controle de insumos e produtos, controle fitossanitário, distribuição e comercialização relacionadas ao desenvolvimento permanente de soluções tecnológicas e produtos de origem vegetal e animal.

²⁴ O Conselho Superior do IFRN (CONSUP) é o órgão máximo do colegiado e tem como objetivo primordial aprovar a política geral para a atuação do Instituto e zelar pelo seu cumprimento.

pressupostos a formação integral do profissional-cidadão (IFRN, 2009, p. 06).

O referido curso tem como finalidade a formação de Técnico em Alimentos por meio da apropriação e da produção de conhecimentos científicos e tecnológicos com vistas a promover o desenvolvimento socioeconômico da região. Tem como objetivo “formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio competente técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social” (IFRN, 2009, p. 08). Sua proposta de atividades contempla um perfil profissional que promova uma aprendizagem focada

[...] no saber, no saber fazer e no gerenciar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação e suporte as necessidades locais com competência para atuar com tecnologias de processamento de diversos alimentos, controle de qualidade e biotecnologia, visando a aplicação na produção de bens, serviços e conhecimentos (IFRN, 2009, p. 08).

Para atender a essa proposta tem como definição os seguintes objetivos específicos:

Maximizar a oferta de alimentos; diminuir o desperdício local através do aproveitamento de forma racional e sistemática das matérias primas; uso de tecnologias apropriadas de conservação e beneficiamento; desenvolvimento de novos produtos; atuar nas áreas de processamento de alimentos, sanitização industrial, gestão da qualidade, laboratórios de controle e qualidade e, empreender seu próprio negócio (IFRN, 2009, p. 08).

Fazendo uma análise do projeto de curso, observamos que teoricamente, a compreensão da educação como uma prática social que possa atender a exigência da função social do IFRN que consiste em,

[...] promover educação científico-tecnológico-humanística visando à formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e

pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento (IFRN, 2009, p. 06)²⁵.

O curso está estruturado numa Matriz Curricular (Anexo D) “integrada” constituída por uma base de conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos compreendendo uma Formação Geral (1.600 horas), Parte Diversificada (360 horas), Formação Profissional (1240 horas) e Prática Profissional (400 horas), conforme ilustração a seguir:



Figura 1. Representação da distribuição da carga horária total do curso. Fonte: IFRN, 2009.

Recentemente, os cursos passaram por uma reestruturação em face da reorganização do *PPP do IFRN: uma construção coletiva* (2012), considerando as exigências postas pela Lei 11.892/2008, que cria os IFs. Nessa reorganização procurou-se a adequação da concepção de currículo integrado, tendo em vista atender a sua função social. Nessa perspectiva, a organização curricular dos cursos técnicos integrados apresenta um novo formato dispondo as disciplinas técnicas desde o primeiro período do curso (Anexo E), definindo um percurso metodológico capaz de integrar a educação básica à educação profissional. De acordo com o exposto os cursos na modalidade EJA ficaram assim organizados:

²⁵ Esta função social está posta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEFET-RN de 2004-2006, o qual orientou as diretrizes do projeto de curso em estudo. No “PPP do IFRN: uma construção coletiva” (atual) a função social consiste em “ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais.” (IFRN, 2012, p.18).

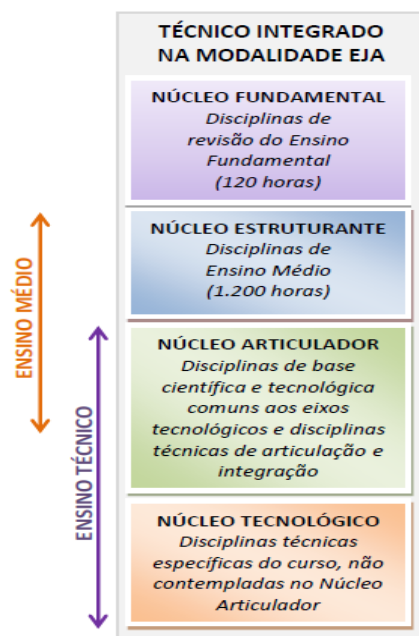


Figura 2. Representação gráfica do desenho e da organização curricular dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA. Fonte: IFRN, 2012.

A concepção de aprendizagem está pautada num processo de construção do conhecimento, considerando os conhecimentos prévios fundamentais para a articulação entre os saberes do senso comum e os escolares. Nessa perspectiva entendemos que,

[...] o aluno possa desenvolver suas percepções e convicções acerca dos processos sociais e de trabalho, construindo-se como pessoas e profissionais responsáveis éticos e competentemente qualificados na área de cooperativismo (IFRN, 2009, p. 15).

A avaliação da aprendizagem é entendida como um processo contínuo e cumulativo que envolve as funções diagnóstica, formativa e somativa intrínsecas ao processo de ensino e de aprendizagem com ênfase nos aspectos qualitativos como prevê a LDB nº 9394/96.

Os princípios metodológicos orientam uma prática educativa que considere os sujeitos na sua totalidade, buscando assegurar uma formação humana integral. Para a efetivação dessa proposta apontam alguns princípios didático-pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, procedimentais e atitudinais dos alunos.

Nesse processo, o ensino deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos considerando suas características específicas, interesses, condições de vida e de trabalho. Para isso, a prática educativa deve estar pautada nos princípios da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização, problematização, respeito aos educandos. Deve considerar a pesquisa como princípio fundamental para a formação do sujeito e o trabalho como princípio educativo.

Levando em consideração o exposto observamos que a proposta de ensino e de aprendizagem colocada para a formação do técnico em Alimentos fundamenta-se numa pedagogia histórico-crítica progressista, de acordo com o que está posto no PPP da instituição.

O avanço da ciência e da tecnologia no cenário mundial implica na necessidade de um redimensionamento das ações educativas com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico por meio de uma educação centrada na formação humana integral de forma participativa, ética e criativa. Nesse sentido, estaremos contribuindo para a elevação da qualidade dos serviços profissionais bem como a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho.

Compreendemos que o ensino técnico se converte em ação política e social quando ofertamos um ensino de qualidade que envolva as várias concepções inerentes à formação humana. Entendemos que técnico pressupõe a ideia de trabalho, de profissão, porém, defendemos que a educação para o trabalhador esteja pautada nos princípios educacionais para o mundo do trabalho.

O IFRN é uma instituição de formação profissional que guarda em suas propostas de ações resquícios de uma educação tecnicista, instrucional, do ensinar a fazer, fazendo. Mesmo nesse sentido, observamos que o ensino desenvolvido por essa instituição tem marcas históricas de formação cidadã, embora percebamos em algumas expressões a intenção de um ensino voltado para a formação puramente técnica.

Conforme o plano pedagógico, entendemos que este curso vem atender a uma demanda social de políticas públicas inerentes a Educação de Jovens e Adultos, em conformidade com os princípios epistemológicos que fundamentam as bases teóricas e respeitam as dimensões sócio-econômica-cultural-afetiva-cognitiva do estudante da EJA anunciadas no documento-base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de EJA (PROEJA). Porém, questionamos sua materialização em relação à modalidade EJA.

Quando nos reportamos à oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA como desafio operante na instituição, estamos nos referindo à problemática que envolve uma tríplice ação educativa no que concerne a integração de três modalidades de ensino distintas: ensino médio – educação profissional – educação de jovens e adultos. Cada uma dessas modalidades de ensino pressupõe ações pedagógicas diferentes embora possam atuar de forma conjunta para atender um objetivo comum que é a formação humana integral.

No cotidiano escolar, observamos que a relação trabalho e educação se dão, na maioria das vezes numa perspectiva mais técnica, de habilitação ou qualificação. Contudo, percebemos um avanço conceitual nos fundamentos, princípios e concepções que orientam a prática educativa quando se considera a educação para o trabalhador e não a educação para o trabalho como pressupõe a teoria do capital humano. Nesse sentido, torna-se necessário ver o trabalhador e suas relações no processo educativo e não apenas no trabalho como coisa, objeto; busca-se ver o sujeito de direitos, que pensa e age conforme seus ideais com consciência e prática social (relação subjetiva).

Nesta perspectiva, procura-se estabelecer uma relação da escola com o trabalho considerando as relações sociais existentes por meio das quais se dão a produção de conhecimento e a formação da consciência política crítica dos envolvidos no processo numa ação da práxis resultante da unidade dialética entre a teoria e a prática, o pensar e o agir.

No próximo capítulo, estaremos discorrendo sobre os achados da pesquisa, tentando interpretar os elementos que possibilitaram identificar o proposto no nosso objetivo geral.

4 OS ARRANJOS CULTURAIS DOS ESTUDANTES DO PROEJA A SERVIÇO DE SUA PERMANÊNCIA ESCOLAR

4.1 O DESAFIO DE ENFRENTAR A PROBLEMÁTICA DA EJA COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos remete à ideia de que essa modalidade traz a concepção de “educação” no seu sentido mais amplo não se restringindo apenas a questão de um “ensino formal” reduzido à escolarização, a transmissão de conteúdo. Dessa forma, o conceito ampliado de educação envolve processos de formação humana na busca de uma cidadania para todos, conforme se apresenta na LDB nº 9394/96, Título I – Da Educação, no seu Art. 1º quando afirma que,

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, LDB, 2010, p. 7).

E a partir dessa ampliação do significado da educação para além da escola, disciplina a educação escolar tendo como base alguns princípios, dentre os quais destacamos:

[...] Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, Art. 3º, LDB 9394/96).

Percebemos na legislação uma abertura às possibilidades de alternativas educacionais quando inclui o processo formativo humano como foco das ações

educativas considerando a educação como um direito de todos, e para tanto envolve os princípios da liberdade como constituinte na produção do conhecimento e formação identitária do sujeito, da heterogeneidade cultural (igualdade/diversidade), da valorização das manifestações de saber do cotidiano dos estudantes e da relação que a escola deve ter com o trabalho e as práticas sociais.

Ressaltamos que os documentos legais referendados nesta pesquisa estarão subsidiando nossas interpretações no campo da análise buscando estabelecer uma relação de como se apresenta ideologicamente e como percebemos a realidade concreta no cotidiano escolar. Em alguns momentos observamos que as intenções se concretizam e em outros o distanciamento é visível o que nos propõe um pensar nas possibilidades de um fazer político pedagógico que se faça presente nas relações escolares.

Nessa direção, o Parecer do CNE/CEB nº 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA) defende como pressupostos fundamentais do direito à educação os princípios da igualdade e da liberdade, tomando-os como bases de uma educação que promova a (re) constituição de uma sociedade menos desigual.

Nesse contexto, especifica a concepção de EJA como modalidade da educação básica nos níveis de ensino fundamental e médio, esclarecendo a seguinte questão:

[...] O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, CNE, 2000a, p. 26).

Essa definição de um perfil próprio enquanto modalidade fica bem evidente na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, no seu artigo 5º²⁶, quando esclarece que a

²⁶ De acordo com essa resolução, uma proposta pedagógica específica para a EJA, deve assegurar os seguintes princípios: I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, CNE, 2000b).

questão identitária da EJA implica considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias com respaldo nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade.

Entendemos, portanto, que a EJA passou a ser reconhecida como direito público subjetivo e destinada àqueles que não tiveram oportunidades de acesso ao saber num tempo próprio de sua vida, ou seja, a um grupo de jovens e adultos considerados plurais e heterogêneos. No entanto, percebemos as contradições existentes entre o que está escrito e o que é vivido.

A temática da EJA aparece quase sempre como um fato negativado pela sociedade. Raramente encontramos trabalhos acadêmicos que ressaltem aspectos positivos sobre o desenvolvimento da educação escolar de sujeitos educandos na EJA.

Os trabalhos estão sempre abordando questões que envolvem a evasão, a desistência, a reprovação, a ressignificação das ações didático-metodológicas para esse público. Pensamos que esses aspectos são importantes, pois fazem parte de um conjunto de conhecimentos específicos a um campo do saber, e que precisam ser ampliados, estudados, analisados, problematizados e compreendidos, porém defendemos também que, precisamos entender ou perceber que uma realidade não se constrói apenas de fatos ou fenômenos negativos ressaltando o que “falta para” que algo seja efetivado com sucesso.

Em meio a uma realidade social tão desigual como é a nossa, convivemos com todos os sujeitos e suas diferentes concepções de mundo como fazendo parte de uma grande teia relacional a que chamamos de sociedade. Nessa teia os fios vão se costurando num conjunto de trocas humanas, muitas vezes conflituosas, onde os gestos se apresentam de forma solidária ou interesseira, afetuosa ou agressiva, atrativa ou indiferente. Dessa forma, nos arranjos resultantes das trocas, as vivências cotidianas vão definindo as marcas em suas trajetórias de vida, criando hábitos, grupos, concepções, regras, enfim, constituindo uma vida em sociedade.

Em se tratando de sujeitos jovens e adultos encontramos em nossa pesquisa um grupo que traz como marcas de vida o trabalho, quando uns já desenvolvem atividades laborais (formais ou informais) e outros anseiam por

inserirem-se no mundo de trabalho e veem a educação como uma via possível. Buscam na escolarização meios de melhorar suas condições de vida.

Consideramos os estudantes do PROEJA sujeitos jovens e adultos e, desse ponto de vista não são quaisquer sujeitos, pois que ocupam um lugar num tempo da vida que apresentam demandas e necessidades específicas conforme as realidades nas quais se inserem.

Ousamos mostrar que esses sujeitos, mesmo diante de todas as adversidades a que estão sujeitos, percorreram caminhos sinuosos, conseguindo ultrapassar barreiras que por vezes consideravam intransponíveis. Percebemos, portanto, que no encalço de atender aos seus objetivos (desejos, sonhos, vontades, necessidades), determinaram metas a alcançar, caminharam com persistência e, juntamente com “os outros” e consigo mesmo conseguiram chegar ao final do curso com sucesso.

A expressão *com sucesso* nos traz um sentido que vai além dos resultados acadêmicos, não se limitando apenas a uma questão de aprovação ou bom desempenho escolar. Significa ter conseguido resistir a todas as dificuldades surgidas num percurso em busca de atingir um alvo e se ver de forma diferente, reconstituído enquanto ser humano. Por isso, a decisão de trilhar um caminho diferente abordando o tema da permanência para a nossa pesquisa.

Trazemos para o nosso trabalho a ideia da permanência escolar na sua acepção concernente à persistência, perseverança, pois entendemos que, quando permanecemos em alguma situação estamos imbuídos de sentimentos, de atitudes que dão algum sentido e significado as ações ora desenvolvidas, pois somente dessa forma, é possível a mobilização do sujeito em seu processo de formação.

A nossa análise parte do princípio de que esses estudantes, antes de tudo, são seres humanos situados em um determinado lugar espacial, temporal, social, construindo-se ao longo de sua história, constituindo-se como sujeito indissociavelmente humano, social e singular como evidencia Charlot (2001).

Nesse sentido, criam estratégias viáveis e possíveis ao enfrentamento das necessidades de aprendizagens diante da diversidade de conhecimentos que permeiam o seu mundo histórico e sociocultural.

Entendemos, portanto, que os sujeitos populares reconfiguram ações em seu cotidiano, que se articulam entre si, para poderem circular num contexto macro

ou micro da sociedade, de forma que identifiquem meios voltados para superar de forma colaborativa, por exemplo, as deficiências no âmbito da educação escolar.

No sentido antropológico, compreendemos cultura como a maneira através da qual os seres humanos desenvolvem suas práticas sociais refletindo sobre seus modos de vida, de trabalho, de moradia, de lazer, das relações com os outros; ou seja, a cultura se apresenta como manifestação da busca de sentido e de significado, abrangendo as dimensões da vida, de seus valores, sentimentos, emoções, hábitos, costumes, num processo permanente de mudanças e de conquistas de objetivos partilhados.

Trilhando por esse caminho, encontramos uma compreensão da cultura como multifacetada, dinâmica, expressiva, em permanente construção, que nos leva a pensar problematizações cotidianas pouco valorizadas e necessárias para demarcar uma posição de determinado grupo social em um mundo com tantas diferenças e desigualdades sociais.

Nesse processo, entendemos que os sujeitos populares, como portadores de cultura, vão ajustando e reconstruindo leituras de mundo, a partir de suas experiências ou vivências colocadas em xeque diante de novos desafios. Consideramos esses ajustes e tentativas colaborativas de êxito diante de novas possibilidades e projetos como uma espécie de um arranjo cultural, ou seja, como a busca de configurações possíveis e viáveis, capazes de modificar ou ressignificar determinado contexto situacional.

Dessa forma, compreendemos arranjos culturais, nesta pesquisa, como sendo as manifestações, expressões, disposições simbólicas e criativas que mobilizam ações e iniciativas conjuntas dos sujeitos tendo em vista o alcance de seus objetivos, como forma de enfrentar as adversidades da vida e de transitar com êxito pelo universo do saber socialmente valorizado. Inspiramo-nos, portanto nos princípios de solidariedade, de justiça, de respeito, de autonomia, de participação, de ética, de coletividade que orientam qualquer ação educativa numa perspectiva de Educação Popular. Esses arranjos culturais estão em busca de promover uma circularidade cultural, no sentido de que cabe aos educadores perceberem como os estudantes trabalhadores mobilizam o que há de melhor de sua cultura para acessar o conhecimento sistematizado, de modo exitoso.

Dessa forma, estamos nos referindo aos arranjos culturais que os sujeitos populares dispõem para atingir os seus objetivos no âmbito da escolarização, da

relação com o saber, com o aprender. Eles se articulam entre si utilizando saberes culturais criativos comuns ao grupo ao qual pertencem, de forma criativa, solidária e humana.

E nessa direção, a educação se faz necessária no sentido de estimular o desenvolvimento da expressividade humana, da vida humana, pois como bem defende Freire (1981, p. 24), “Transformar o mundo através do seu trabalho, ‘dizer’ o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos”. E isso se dá por meio de uma relação vincular dos sujeitos consigo, com o outro e com o mundo. Na visão freireana essa expressividade humana é viabilizada nos Círculos de Cultura. E o que vem a ser esse Círculo de Cultura?

Em seu livro intitulado “*O que é o Método Paulo Freire?*” Brandão (1981) nos conagra dizendo que o Círculo de Cultura é a organização de um grupo que trabalha em equipe, onde existe um animador com um nível de escolarização mais elevado que orienta os debates, e na prática, a qualidade maior dessa atividade reside na participação ativa dos sujeitos num processo dialógico considerado como o único método de estudo. “De Cultura” porque nesse processo os sujeitos não aprendem apenas os conteúdos prescritos nos manuais escolares, mas principalmente, aprendem que podem construir juntos, de forma solidária, colaborativa, novos modos de pensar, de fazer cultura. Reforçamos aqui, mais uma vez, a compreensão da utilização dos arranjos culturais defendidos neste trabalho.

Encontramos, portanto, mais uma concepção que nos inspira a entender o conceito de circularidade cultural como estratégia de aprendizagem cooperativa e viável, a qual vem perseguindo o nosso trabalho como algo emblemático propenso a favorecer o processo de aprendizagem no PROEJA.

Por isso, estaremos atentos às nossas interpretações inspiradas em Freire (2008) quando propõe que o ato de olhar criticamente implica um olhar de admirar em sua totalidade. Nesse sentido, se exige uma mudança de percepção do problema constituindo-se num processo dinâmico a partir da problematização de uma realidade concreta e suas contradições, provocando um novo olhar do homem com sua realidade.

Dessa forma, sugere-se um olhar de dentro para fora, vendo as partes que compõem o problema, analisando-as com um olhar crítico da real situação, provocando no sujeito uma ação não condicionante, mas interventora. Talvez, quem sabe, possamos transformar essa realidade desumanizante (FREIRE, 2008) a partir

do que enxergamos de “baixo para cima”, ou seja, a partir do que identificamos de um fazer pedagógico que admite a possibilidade de uma circularidade cultural. Muitas vezes os saberes e experiências dos alunos são poucos valorizados nos contextos escolares onde se fazem presentes professores com nível de formação superior e até de pós-graduação.

Nessa direção, trazemos para o nosso trabalho a concepção de sujeito segundo Charlot (2000), quando afirma que o sujeito da educação é um ser social e por isso, esse sujeito é,

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33).

Entendemos, portanto, que o autor traz uma compreensão de homem inserido numa cultura, e que se constitui num movimento dinâmico de entrelaçamento de sentidos e significados construídos ao longo de sua história, não perdendo nunca a sua singularidade de ser homem, único e subjetivo.

Nessa mesma perspectiva, Freire (2008) nos contempla, ainda, com a concepção de ser humano como sujeito que sente, que pensa e que age de forma reflexiva num movimento dinâmico de relações que se integram promovendo um processo de criação, recriação e intervenção *sobre* a sua realidade.

Sendo assim, reitera a ideia de sujeito como alguém que vive num espaço e tempo histórico, social e cultural movido por desejos inerentes à sua capacidade de buscar mais numa perspectiva crescente de ser mais. É um ser de relações e por isso necessita do outro para produzir conhecimentos, saberes, e assim dar sentido as suas vivências humanas.

Portanto, precisamos pensar a educação refletindo sobre o ser humano e sua condição humana, procurando estabelecer relações com a questão da desigualdade social, da atividade, do sentido, do sujeito e de seus desejos, como provocadora de mudanças. Mas, que mudanças? Nesse ponto, Freire (2008) nos

alerta para o fato de que a educação por si só não leva uma sociedade a se libertar dos ideais de opressão instauradas historicamente *no e pelo* mundo, mas sem ela essa transformação se inviabiliza.

Para o autor, a possibilidade de mudança se dá por meio de uma educação libertadora, transformadora, a qual compreende a educação como um ato de conhecimento e conscientização envolvido num processo político pedagógico da ação educativa.

Observamos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (2012) que a concepção de educação se pauta justamente nessa orientação filosófica da prática educativa, quando,

[...] assume a necessidade de implementar um processo educativo que desvele práticas mediadoras e emancipatórias, capazes de contemplar, em consonância com o rigor científico e com a omnilateralidade humana, as dimensões culturais, linguísticas, artísticas, sociais, técnicas e tecnológicas. (IFRN, 2012, p. 48).

Não obstante, percebemos muitas vezes um distanciamento dessa compreensão de múltiplas dimensões da existência e da cultura na prática, em especial com os sujeitos do PROEJA. Nessa perspectiva, refletimos sobre a necessidade do comprometimento político dos profissionais nessa ação. Na visão freireana, essa ação consciente e comprometedora só poderá ocorrer por meio da ação, reflexão e ação, que como já dissemos anteriormente promova um diálogo entre o velho e o novo. Segundo o autor, “[...] É exatamente esta capacidade de atuar, operar, transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da *práxis*”. (FREIRE, 2008, p. 17).

É com essa ideia de educação como processo de mudança a partir da concepção do homem como sujeito que se transforma e transforma o mundo que tentaremos analisar as faces e interfaces apontadas pelos entrevistados em relação aos indícios que contribuíram para a permanência escolar com sucesso num curso do PROEJA. Iniciaremos mostrando quem são os sujeitos que se dispuseram a colaborar com a nossa pesquisa e, conseqüentemente quem são os sujeitos da EJA.

4.2 CONHECENDO UM POUCO OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: quem são eles?

Como já anunciamos, a nossa pesquisa envolveu o universo de estudantes egressos das três turmas ofertadas nos períodos letivos de 2006.2 e 2008.2²⁷ do curso supradito. O número de matrícula inicial das referidas turmas compreende um total de 122 estudantes. Ao longo do curso, alguns desistiram, trancaram matrícula, permanecendo com sucesso 55 estudantes (45%).

O Quadro 5 apresenta a composição inicial das turmas, conforme as faixas etárias, bem como o nº de estudantes que *permaneceram* e *não permaneceram* no curso, por turma.

Quadro Demonstrativo do Número de Matrícula Inicial das 03 turmas, por faixa etária.						
Turma	Faixa etária	Estudantes	%	Permaneceram	Não permaneceram	Tt
2006.2 Matutino	31 – 55 anos	13	32%	06	07	13
	17 – 28 anos	28	68%	15	13	28
Total	-	41¹	-	21²	20³	41
2006.2 Vespertino	30 – 53 anos	10	25%	03	07	10
	17 – 29 anos	30	75%	12	18	30
Total	-	40¹	-	15²	25³	40
2008.2 Noturno	30 – 51 anos	08	19.5%	05	03	08
	18 – 29 anos	33	80.5%	14	19	33
Total	-	41¹		19²	22³	41

Observação:
¹ Esses números indicam o total da Matrícula Inicial (MI) de cada turma, incluindo os estudantes que formaram as turmas nomeadas de EJINHA: 122 alunos.
² Total de estudantes que *permaneceram* o Curso Técnico em Alimentos: 55 (45%).
³ Total de estudantes que *não permaneceram* no Curso: 67 (55%).

Quadro 5. Fonte: Mapas de turmas do Q-Acadêmico.

Em relação à faixa etária, observamos que se trata de um grupo de jovens e adultos, com a prevalência de jovens, uma vez que 74,6% (91 estudantes) se encontravam numa faixa etária de 17 a 29 anos de idade e 25,4% (31 estudantes) entre 30 a 53 anos de idade. Dentre o grupo considerado jovem permaneceram no curso 41 estudantes (45%) e no grupo mais adulto permaneceram apenas 14 estudantes (45%). É bem evidente a permanência de estudantes jovens neste grupo de estudo.

²⁷ A descrição dessas turmas já foi feita anteriormente na primeira parte deste trabalho.

O campo empírico da pesquisa contou com 20% do universo de estudantes, o que equivale ao nº de 11 sujeitos, os quais formam um grupo bem heterogêneo: na sua maioria são jovens com idades variáveis entre 18 a 29 anos (8 sujeitos) e adultos entre os 30 a 38 anos (3 sujeitos). Dentre eles 82% são do sexo feminino e apenas 12% do masculino. Quanto ao estado civil, 5 estudantes disseram ser casadas com filhos, enquanto 6 estudantes indicaram ser solteiros sem nenhum tipo de relacionamento mais sério e não tem filhos.

Quadro de informações dos entrevistados					
Código	Período	Sexo	Idade	Tempo afastado da escola	Atividade profissional*
E1RU	2006.2	F	33 anos	12 anos	ASG*4
E2JO	2006.2	M	19 anos	Cursando o EM no CEJA*2	Guia turístico
E3AN	2006.2	F	25 anos	5 anos	Dançarina de Banda
E4DA	2006.2	F	20 anos	3 anos	Balconista (Comércio)
E5KA	2006.2	F	28 anos	Fazia um curso ou outro.	Prof. ^a na Ed. Infantil
E6ER	2008.2	M	25 anos	6 anos	Costura, Teatro, Reforço escolar.
E7VA	2008.2	F	38 anos	6 anos	Recepcionista
E8JU	2008.2	F	35 anos	12 anos	ASG
E9FE	2008.2	F	18 anos	Cursando em rede estadual	Modelo
E10RI	2008.2	F	28 anos	6 anos	Porteira
E11CL	2008.2	F	24 anos	9 anos	Dona de casa
*Idade no início do curso.					
*2 EM (Ensino Médio); CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos).					
*3 Atividade que desenvolvia no início do curso.					
*4 Auxiliar de Serviços Gerais.					

Quadro 6. Fonte: pesquisa da autora (2014)

No Quadro 6 apresentamos suas idades, o tempo afastado da escola e sua atividade profissional no início do curso, sendo designados como E1RU, E2JO, E3AN, E4DA, E5KA, E6ER, E7VA, E8JU, E9FE, E10RI, E11CL, respectivamente.

Para nos ajudar a compreender melhor os nossos intentos, elaboramos um quadro com algumas características dos sujeitos participantes, pois consideramos informações necessárias para o entendimento das análises. O referido quadro encontra-se no Anexo C.

Os dados obtidos nessa investigação apontam para um perfil diferente daquele que geralmente são descritos para os estudantes da EJA, no que se refere aos níveis de escolaridade, uma vez que a maioria frequentou a escola dita regular, referente ao ensino fundamental e ao ensino médio. Apesar disso, se apresentam

como jovens e adultos trabalhadores, pois a maioria desenvolve atividades profissionais instáveis que correspondem ao objetivo de ter um emprego para complemento da renda familiar ou mesmo da sua autosustentação, antes mesmo de completarem a maioridade (atividades como recepcionista, balconista, reforço escolar, costureiro, porteira, dançarina de banda).

Encontramos 5 (cinco) estudantes que não tinham concluído o Ensino Médio quando iniciaram o curso técnico em Alimentos e 6 (seis) que já haviam cursado o Ensino Médio em escolas públicas estaduais e municipais já há algum tempo.

Identificamos entre os sujeitos que não tinham Ensino Médio, dois jovens com idade de 18 anos, os quais haviam iniciado o 1º ano do Ensino Médio em escolas estaduais (CEJA e Escola Estadual regular) e já desenvolviam atividades laborais como forma de sobrevivência, mesmo sem uma profissão específica ou qualificada (guia turístico e modelo).

Dentre os sujeitos participantes, identificamos que apenas 2 (dois) tinham estabilidade profissional uma vez que trabalhavam como ASG na rede pública municipal. Um deles havia concluído o Ensino Médio há 14 anos. E o outro tinha o Ensino Fundamental e estava afastado da escola há 12 anos. Observamos ainda, que apenas uma estudante exercia a função de dona de casa, conforme ela mesma afirma em seu depoimento: “[...] estava em casa, até porque fazia pouco tempo que minha filha tinha nascido e eu só estava cuidando dela mesmo. Eu nunca tinha trabalhado em outro lugar” (E11CL).

Esta última traz em sua trajetória escolar uma característica marcante enquanto sujeito da EJA, uma vez que concluiu o Ensino Fundamental na EJA, estava afastada da escola há 9 anos e retorna na modalidade EJA com expectativas de dar continuidade aos estudos e, posteriormente conseguir um emprego na área.

Conforme o exposto, constatamos a presença maior de jovens na EJA, o que vem sendo colocado como um dos desafios atuais nesse campo considerando sua diversidade sociocultural e econômica.

O documento base do PROEJA aponta essa situação como desafiadora para os educadores em relação as suas práticas “do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes — e de seus direitos — que permeiam as classes de jovens e adultos” (BRASIL, 2007, p. 18-19). Ou seja, o documento sinaliza a necessidade de aprofundamentos dos princípios epistemológicos relacionados às várias

dimensões dos sujeitos e que possam constituir uma base teórica sobre os processos de aprendizagem escolar que envolve os sujeitos em suas especificidades.

Segundo Oliveira (1999), falar sobre EJA, não significa estar atento apenas às questões de especificidade etária, mas principalmente, às questões de especificidade cultural, uma vez que esses jovens e adultos se encontram em “um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

A autora nos leva a refletir sobre a situação desse jovem no atual contexto da EJA relacionando com o adulto. Nesse campo específico, o sujeito adulto não é aquele que frequenta a universidade, nem tão pouco o profissional habilitado que participa de programas de formação continuada em busca de aperfeiçoamento. Esse adulto é geralmente aquela pessoa com um baixo nível de escolarização, que desenvolve atividades profissionais não qualificadas, com uma trajetória escolar com marcas profundas de dificuldades de aprendizagem que por motivos diversos foram expulsos ou excluídos da escola (OLIVEIRA, 1999).

O jovem, por sua vez, não é aquele sujeito que traz em sua história um percurso escolar regular, ou seja, transita em seu itinerário formativo, descontinuidades escolares e, assim como o adulto ele também traz marcas de um processo de exclusão escolar. A autora tenta argumentar que o jovem “é bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (OLIVEIRA, 1999, p. 60). Talvez por isso, por estabelecer uma relação mais direta com a sociedade em suas várias dimensões, consegue adentrar no ambiente escolarizado, em níveis mais avançados, e com mais chances de continuidade dos estudos.

Entendemos, portanto, que vivemos um momento novo em direção à configuração da EJA, quando destacamos uma maior inserção de jovens nesse campo educativo, uma vez que tanto o jovem quanto o adulto vivem situações de exclusão social, mas possuem características diferentes, quando consideramos a sua diversidade cultural: gênero, etnia, religiosidade, atividades laborais, etc.

Nesse processo, observamos a necessidade de superação dos olhares direcionados aos sujeitos da EJA, quando vistos pelas marcas da exclusão em seus vários aspectos sociais, econômicos, políticos, educacionais. São estigmatizados a partir de representações sociais restritivas construídas historicamente,

principalmente em relação às suas capacidades de aprendizagem. Encontramos muitas vezes, na literatura, referências generalizadas acerca desses sujeitos, vendo-os de forma abstrata, sem uma referência específica sobre quem são esses sujeitos.

Nessa dimensão, Carrano (2007) nos propõe algumas reflexões sobre o enfrentamento do desafio da “juvenilização da EJA”. Para este autor, a inserção dos jovens nessa modalidade de ensino exige um caminhar para

“[...] a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas” (CARRANO, 2007, p. 02).

Compreendemos, portanto, que um dos desafios do conhecimento na EJA se apresenta no âmbito da heterogeneidade dos sujeitos (diferentes faixas etárias, ritmos e tempos de aprendizagem, de conhecimentos, etc). Estes por sua vez precisam ser vistos, não como “alunos” no sentido de compor um fator numérico de matrículas, mas essencialmente como sujeitos de aprendizagem, com trajetórias de vida singulares e portadores de múltiplas potencialidades, aspirações que podem não se revelar de imediato. Logo, importa compreender que a ideia genérica de jovem torna-se inviável, insustentável mesmo.

Carrano (2007), nos chama a atenção para um dos grandes desafios da contemporaneidade que reside na dificuldade de se estabelecer relações sociais mais saudáveis em sociedades marcadas pelo alto grau de desigualdades pessoais e coletivas. Para o autor, uma das tarefas educativas mais importantes consiste no processo dialógico do saber, centrado no escutar a si e ao outro, como condição de reconhecimento e comunicação. Vemos essa preocupação como sendo um aspecto desafiador num contexto educacional que prima por uma organização curricular linear, com conteúdos predeterminados para o aluno aprender. Portanto, na modalidade EJA, os processos de organização curricular cobram uma reconfiguração tendo em vista uma necessidade de escuta permanente dos sujeitos de aprendizagem envolvidos.

Podemos pensar que a presença de jovens, sujeitos de aprendizagem, na EJA configura-se como uma expressão de que a escola deve fazer parte de seus projetos de vida, por meio do exercício do direito à educação básica de qualidade e não apenas oportunizando o acesso sem garantir sua permanência.

Nessa perspectiva, concordamos com Carrano (2007) quando defende que,

Não se trata, contudo, de negar o planejamento pedagógico (da intenção do plano), mas de praticar a escuta e a atenção que pode nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais e do compromisso político entre sujeitos de diferentes experiências e idades. Por que não? Não é isso que as pesquisas e a nossa própria experiência têm narrado, ou seja, que são aqueles espaços, tempos e sujeitos escolares nos quais os alunos e alunas encontram atenção e cuidado que lhes fortalece o sentido de presença na instituição escolar? (CARRANO, 2007, 10).

Mencionamos ainda, que a condição de excluídos da escola já impõe aos sujeitos um desconforto pessoal do ponto de vista da relação afetiva-emocional, que pode influenciar negativamente ou positivamente no processo de decisão da permanência escolar. Nesse caso, faz-se necessário uma atenção mais sensível a esse público, não de forma paternalista, vistos como coitadinhos, mas com respeito e compromisso ético e político.

Nesse sentido, Oliveira (1999) nos alerta quando defende que, refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem requer um olhar direcionado 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” (OLIVEIRA, 1999, 60).

Nessa perspectiva, precisamos conhecer esses sujeitos e suas realidades: quem são, onde estão, quais suas expectativas, interesses, desejos, quais suas dificuldades para podermos intervir de forma a contribuir com o seu sucesso. E como poderemos fazer isso?

4.3 DESCORTINANDO PENSAMENTOS EM UM MUNDO DE POSSIBILIDADES

No documento-base do PROEJA, a proposta educativa que se anuncia se pauta numa concepção de uma política pública educacional que não se reduza a um simples programa, mas que tenha um sentido mais amplo. Nessa perspectiva, ousa anunciar a concepção de uma política educacional pautada na formação humana, a qual deve estar fundamentada na “[...] integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007,35), cujas dimensões se

encontram interligadas ao mundo real dos sujeitos, e são condições essenciais ao efetivo exercício da cidadania.

Analisando o documento base do PROEJA encontramos em suas proposições a ideia de uma formação docente numa perspectiva sensível que possibilite uma compreensão dos modos de aprender dos jovens e adultos em suas várias dimensões cognitiva, afetiva, emocional. Quem sabe assim, os sujeitos educandos da EJA conseguiriam vencer os estigmas e preconceitos surgidos no percurso escolar, os quais são visíveis em algumas situações como podemos perceber no relato de uma das entrevistadas quando já estava cursando a Licenciatura em Química. Segundo a estudante, quando ela falava que era aluna de EJA, as pessoas diziam:

E4DA: E você está aqui numa Licenciatura? E você conseguiu? Era como se aluno de EJA não soubesse de nada. Tem gente que fala assim: “E você é aluno de EJA”? É como se dissesse assim: “Como é que você chegou até aqui”? É como se aluno de EJA não pudesse aprender.

Assim sendo, assumir a EJA como campo de conhecimento específico exige envolvê-la no campo da pesquisa, investigando questões que suscitem compreender os processos de ensino e de aprendizagem relacionados a esse público e que venham contribuir para uma prática pedagógica significativa. Demanda, portanto, uma formação docente que proporcione,

[...] mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007, p. 36).

Não esqueçamos que o PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.840/2006 com um caráter de obrigatoriedade, fato que tem provocado reações de resistência, de indiferença, por parte de alguns profissionais no âmbito da RFEPT, responsável pela sua execução.

Na tentativa de minimizar as dificuldades surgidas no enfrentamento com essa “nova proposta” da Educação Básica foram implementadas algumas ações por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Dentre

elas destacamos a formação de turmas em nível de Especialização por meio dos Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Especialização PROEJA. Para a sua realização estabeleceu-se uma parceria com universidades, secretarias estaduais e municipais.

No *Campus* Currais Novos, foram formadas duas turmas do referido curso. Ambas contaram com um número limitado de servidores (docentes e técnicos) do IFRN, atingindo mais profissionais da esfera municipal e estadual.

Isso mostra que o olhar para o PROEJA e, conseqüentemente, para os sujeitos partícipes desse programa requer uma postura ético-política por parte dos agentes educativos inseridos na instituição que acolhem esses sujeitos. Reiteramos o pensamento de Freire (2008), sobre o compromisso do profissional no sentido de que,

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo, estático e imutável (FREIRE, 2008, p. 21).

Refletindo um pouco mais sobre essa situação, percebemos que ao olharmos para os sujeitos jovens e adultos inseridos no processo de escolarização formal, observamos no cotidiano escolar marcas de uma exclusão que se torna invisível, uma vez que os fatos relacionados a essa modalidade de ensino são tomados como naturais, como normais, deixando de ser um “problema” para ser apenas mais um “dado”. Pois, como afirma Gentilli (2001),

[...] a “anormalidade” torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a “normalidade” costuma ter a capacidade de ocultá-los. O “normal” se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização (GENTILLI, 2001, p. 29).

Sendo assim, podemos pensar que o processo de escolarização desses jovens e adultos ocorre por meio de uma “inclusão” visível e uma “exclusão”

invisível, quando não nos detemos em análises mais profundas considerando os processos que se desenvolvem nas vivências do cotidiano escolar.

Muitas vezes nos encontramos apenas analisando dados estatísticos referentes aos índices de aprovação, reprovação, desistência, sem uma discussão mais consistente nos processos que envolvem esses resultados. E aí, precisamos pensar sobre o que fazer com esses dados. Quem sabe poderemos contribuir de forma satisfatória e não ilusória, para a melhoria do ensino e da aprendizagem nesse campo específico.

Trilhando nosso caminho, entendemos que precisamos superar essa condição de excluídos que os sujeitos jovens e adultos transportam em suas trajetórias de vida, ampliando suas condições e direitos.

Precisamos olhar a EJA como um campo específico do qual emergem múltiplas possibilidades de práticas que envolvem os sujeitos em suas especificidades; superar essa visão de homem abstrato, genérico (aluno da EJA), e enxergar o homem imerso numa cultura.

Para tanto, tornam-se essenciais ações que traduzam uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no conjunto das políticas públicas direcionadas a esse público.

Uma política pública que possa garantir os direitos específicos de um tempo de vida que considere a juventude e a vida adulta como processos de formação identitária a partir de um olhar mais humano, social e cultural.

Que numa perspectiva acadêmica os olhares se cruzem para o desvelamento de conhecimentos que envolvam as potencialidades dos sujeitos para a aprendizagem inseridos numa cultura(s). Que as cortinas se abram vislumbrando um mundo de possibilidades.

Nesse descortinamento, vemos o PROEJA como uma das possibilidades em busca da superação da dualidade estrutural da educação, de forma a ampliar as oportunidades de escolarização dos jovens e adultos, tentando romper com a história de exclusão que essa realidade apresenta (BRASIL, 2007).

Entrementes, sabemos que essa proposta educativa com seu teor inovador enfrenta vários desafios no âmbito político, social, pedagógico, que envolve aspectos relacionados à formação de profissionais que atuam nesse campo, a organização curricular integrada, a utilização de metodologias e mecanismos de

assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante dentre outros.

Corroboramos com o pensamento de Moll (2010) quando destaca como desafios do PROEJA, a inclusão de práticas reflexivas na busca de um redimensionamento dos modos de acesso às instituições de ensino, dos mecanismos de permanência e da relação do ensino com o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem.

4.4 OS INDÍCIOS QUE CONTRIBUEM PARA O VISLUMBRAR DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES DO PROEJA.

A pesquisa nos revela que os estudantes do Curso Técnico em Alimentos chegaram de mansinho, sem saber exatamente o que significava estudar numa escola de referência como o IFRN.

Sabiam pelo que ouviam falar, que estudar numa escola como essa era um privilégio, como revela a fala de uma das entrevistadas: “Que era uma escola, assim, que preparava a pessoa... saia profissional, saia qualificado, estudava ali e já saia com uma profissão já definida”. (E3AN).

Chegaram e foram ficando...

Uns não resistiram às intempéries que assolavam o cotidiano escolar, uma vez que tinham que conciliar vida pessoal e profissional. Não nos deteremos aqui sobre essas questões uma vez que o nosso foco está nos indícios que contribuíram para a permanência dos que ficaram, dos que resistiram e sobreviveram.

Dentre os 11 entrevistados, 9 afirmaram que o interesse maior em cursar um ensino técnico no IFRN, foi o fato de poder ter acesso a um ensino médio de qualidade.

Os sujeitos entrevistados, revelam, também, que a possibilidade de ascender na vida profissionalmente os levou a procurar inserir-se na escola. Segundo eles, isso seria possível pelo fato do Ensino Médio está agregado à Educação Profissional, proporcionando sua inserção no mercado de trabalho.

Apesar do Documento Base do PROEJA apontar uma formação humana voltada para o mundo do trabalho quando coloca o trabalho como princípio educativo na perspectiva de que este não se pauta pela relação com “a ocupação

profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho” (BRASIL, 2007, p. 38), percebemos que os estudantes se referem à ideia de mercado de trabalho quando expõem suas expectativas, como podemos observar nos relatos a seguir:

E4DA: Era conseguir emprego, na verdade, né?

E5KA: Porque com o nível superior vai abrir mais ainda as possibilidades de minha profissão. Eu ganho como ensino médio, a minha tabela é para ensino médio. Já com o nível superior meu salário já melhora.

E7VA: Atuar como técnica de Alimentos.

E8JU: Ter outra oportunidade de emprego.

E9FE: Consegui um trabalho na área.

E10RI: Eu esperava ter oportunidade de um emprego melhor.

E11CL: Meu sonho mesmo é que surja um concurso na área.

Essa ideia, ponto de partida dos entrevistados parece que se contrapõe, não somente ao anunciado no documento base do PROEJA, mas também aos ideais educativos postos no Projeto Político-Pedagógico do IFRN (2012) quando assume a concepção de trabalho numa perspectiva cidadã de ser, afirmando que,

[...] a educação, no IFRN, deve primar por relações de trabalho que possam ser mais humanizadas, pelo trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas e pela superação da dicotomia entre atividade intelectual e manual. Assim, pode incluir, socialmente, os sujeitos nos processos vitais à emancipação desses mesmos sujeitos (IFRN, 2012, p. 46)

Embora os conceitos de mercado de trabalho e mundo do trabalho se interrelacionam no sentido da formação, da qualificação, da aprendizagem, podemos identificar uma diferenciação conceitual entre ambos.

O primeiro conceito se insere numa visão de empregabilidade, de profissionalidade, de ocupação fixa de trabalho, ou seja, formar-se para arranjar um emprego, um trabalho e não mais estar na posição de desempregado. Isso está intimamente ligado à ideia de se obter os meios necessários ao seu sustento, uma

questão de sobrevivência inerente ao ser humano. Nessa concepção, encontramos a formação como meio de adquirir um diploma, um certificado, um título que dê ao aluno condições de se posicionar em certos degraus no campo do trabalho, de uma profissão. Esses anseios são característicos de uma sociedade onde a valorização humana passa por uma questão de “estar”, de “ter” e não de “ser”. Dessa forma, o conhecimento passa a ser também mercadoria de alto valor numa sociedade globalizada como a que vivemos hoje.

O segundo conceito se reveste de um significado mais amplo no sentido de uma formação integral do sujeito, num processo de construção coletiva onde suas potencialidades (intelectuais, humano-sociais, culturais, científicas) serão desenvolvidas tendo em vista o exercício de uma cidadania com qualidade de vida. Nesse sentido, a educação escolar, por meio de um processo sistematizado de aprendizagem se constitui como um dos caminhos que se abre para o ser humano, estabelecendo uma relação criativa entre sujeitos e saberes, tendo o trabalho como eixo articulador na produção de conhecimentos. O trabalho se torna um princípio educativo, no seu sentido ontológico (criativo) e histórico-social, uma vez que é por meio do trabalho que o homem cria, recria e se constrói, transforma a si a ao mundo.

O desafio para a educação a partir de uma concepção de mundo do trabalho posto num contexto social que se intitula como “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”, impõe aos sujeitos exigências de aprendizagem tanto no âmbito pessoal quanto profissional, obrigando-os a buscarem capacitação profissional como forma de sobrevivência. Sendo assim, compreendemos o porquê dos sujeitos se situarem no campo de busca da qualificação profissional, vislumbrando um inserir-se no mercado de trabalho.

O conceito de aprendizagem na EJA traz a ideia de uma aprendizagem permanente que ocorre ao longo de toda a vida. Nesse sentido a UNESCO²⁸ considera que a aprendizagem de adultos engloba a educação formal e a educação permanente, a aprendizagem não formal e toda a gama de oportunidades de aprendizagem informal e ocasional disponíveis numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas baseadas na prática.

Dessa forma, a Educação de Adultos é entendida como o conjunto de processos educacionais sistematizados, quer sejam formais ou não, que prolonguem

²⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

ou substituam a educação inicial nas escolas, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas habilidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2004).

Tais premissas provocam inquietações, conflitos em relação aos fazeres e saberes cotidianos, quando observamos o tratamento diferenciado para esse público, de forma que não existe uma discussão maior acerca de seus processos de aprendizagem, uma vez que são vistos como meros “alunos”, os quais ocupam um lugar no espaço educativo sem grandes chances de evoluírem, pois os olhares estão direcionados, ou cristalizados de forma estereotipada, rotulada por uma visão de um sujeito que não quer aprender, logo, não conseguem acompanhar a proposta de ensino organizada para eles.

Sendo assim, questionamos: Como garantir um ensino de qualidade quando os sujeitos envolvidos no processo não são vistos como capazes de aprender ou até mesmo de participar de situações dialógicas que envolvem a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem como um Conselho de Classe? Como garantir sua permanência quando fica reprovado em até dois componentes curriculares, o que lhes garantem o regime de dependência²⁹, porém, essa dependência é ofertada no turno da manhã ou tarde, impossibilitando a participação do sujeito trabalhador?

Vemos, portanto, que a proposta do PROEJA, na forma integrada, apresenta chances de cumprir com o seu objetivo central enquanto “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). Contudo, vivenciamos na prática um distanciamento quanto a essa possibilidade, considerando os resultados apontados em pesquisas que apontam os altos índices de desistência e de reprovação nos cursos técnicos integrados, bem como o “não olhar” de gestores, docentes, técnicos para as implicações político-pedagógicas que interferem no processo de ensino e de aprendizagem na EJA, fortalecendo e provocando a exclusão social.

²⁹ De acordo com a Organização Didática do IFRN, **Art. 254**. Nos cursos com regime seriado ou modular, será considerado aprovado na série ou módulo, o estudante que: I. não for reprovado por falta; II. for aprovado em todas as disciplinas, sendo promovido para a série seguinte; ou III. for reprovado em até 2 (duas) disciplinas, devendo cursar, no período subsequente, em regime de dependência, as disciplinas objeto de reprovação.

Pensamos que o PROEJA não garantirá aos seus educandos, de forma direta, um emprego formal ou uma melhoria de vida em aspectos materiais, mas pode proporcionar uma ampliação de saberes inerentes ao processo de formação humana, ou seja, esses sujeitos poderão ter “a possibilidade de ler o mundo, no sentindo freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo” (BRASIL, 2007, p. 36).

Em seus depoimentos, os sujeitos revelam ainda, que desejavam cursar uma faculdade o que, segundo eles, só seria possível por meio de um ensino de qualidade, cuja escola pública frequentada por eles anteriormente não lhes havia dado essa condição, conforme podemos observar no relato a seguir: [...] “eu comecei o curso de Alimentos só para revisar o meu Ensino Médio e aí partir para o Ensino Superior que era o meu maior interesse” (**E5KA**). Por essa razão, a oportunidade de estudar em uma escola de referência na qualidade de ensino, pode gerar várias expectativas e anseios nos sujeitos oriundos de classes populares.

Alguns estudantes destacam a dificuldade de adaptação na instituição escolar no sentido de compreender o que estavam vivendo naquele momento; de entender aquele mundo que se abria por meio de sua inserção num ambiente escolarizado, que para eles, mesmo sendo público, se apresentava diferente, como mais uma promessa de aprender, de ir além. Evidenciamos essas nuances em alguns relatos os quais expomos a seguir:

E1RU: Quando eu comecei, eu vi o lugar, eu vi a proposta, eu comecei a visualizar aquilo de uma forma que eu nunca tinha enxergado em outro lugar.

E6ER: [...] Tem aquela história de acreditar que a ficha caiu, né? Só esse peso federal, esse novo, esse desconhecido que eu vou descobrir, já é uma forma de você abrir essa ideia, onde é que eu estou? Será que realmente é aqui o meu mundo? E vai abrindo um leque de dimensão...

E9FE: Nunca pensei em estudar com professores que tinham mestrado ou doutorado.

As ideias ressaltadas pelos estudantes perpassam por questões sociais, culturais, econômicas, educacionais que envolvem um não acreditar na possibilidade de entrada na instituição. Indicam um sentimento de não pertencimento, quando o ingresso numa instituição como o IFRN se apresentava como algo difícil de ser

concretizado, distante ainda, de suas realidades, como podemos perceber no relato a seguir: “[...] Porque, pra quem vive numa escola pública, que tem a vida numa escola pública acha que chegar até um ponto desses é uma coisa muito difícil, e realmente é” **(E6ER)**.

Talvez isso tenha ocorrido devido às marcas fortes da exclusão inscritas em suas experiências de vida, como se estivesse alguém falando que “aquela escola ‘não era’ ou ‘não é’ o lugar para eles” (grifo da autora).

Percebemos, também, que eles não estabelecem uma relação entre o público municipal e estadual com o público federal. Vimos isso quando expressam de forma contundente que: “Já tinha ensino médio. Foi na escola pública”. **(E5KA)**; “[...] os alunos federais tem uma visão maior, uma visão de querer estudar mais, de estar buscando mais...” **(E6ER)**; “[...] a escola federal tinha um ensino muito bom, totalmente diferenciado da escola pública” **(E4DA)**; “[...] porque quando você vai para uma escola pública é totalmente diferente como ir para o IF” **(E10RI)**.

Essas considerações nos remetem à ideia da valorização ideológica construída pela sociedade em relação à instituição (IF), como referencial no ensino de qualidade, contrariamente às escolas públicas municipais e estaduais, cujas práticas não conseguem se consagrar como escolas de qualidade³⁰. Nesse sentido, a educação se torna algo de valor não pelo que ela representa de fato, mas pela instituição que a oferta. A sociedade impõe uma ideologia já formalizada por meio de representações sociais simbólicas que se estabelecem no âmbito sociocultural dos sujeitos reproduzindo determinados valores humanos, sociais e culturais, o que os leva a decidir, quando lhe é dada a oportunidade, qual o caminho seguir.

4.5 COMO OS ESTUDANTES LIDARAM COM O NOVO, O DESCONHECIDO?

Observamos que à medida que iam vivenciando as situações no âmbito escolar percebiam que as portas do saber se abriam largamente lhes possibilitando o acesso a um ensino de qualidade. Mas, esse ensino exigia deles empenho, compromisso, criatividade, responsabilidade e envolvimento nas atividades

³⁰ É interessante ressaltar que quando falamos em qualidade estamos nos referindo aos aspectos que produzem a aprendizagem, não somente a questão de ter acesso, mas principalmente a questão de ter acesso, permanência e aprendizagem.

acadêmicas. Então, para alcançarem os objetivos propostos por eles mesmos teriam que pagar um “preço” como podemos ver no argumento de uma das estudantes:

E1RU: [...] comecei a ver que eu ia ter que pagar um preço se eu quisesse continuar ali, porque foi uma coisa que me chamou atenção, que eu quis viver. Aí, pronto, a partir daí eu comecei a pagar os preços, preço de dormir tarde, de almoçar quando dava tempo, tinha que conciliar o almoço ou o banho...

De acordo com os entrevistados as maiores dificuldades enfrentadas no curso, se apresentaram no âmbito da aprendizagem relacionada aos componentes curriculares que compõem o núcleo da Formação Geral³¹ as quais são nomeadas por eles de “disciplinas normais”, como podemos ver em alguns registros a seguir:

E1RU: A minha dificuldade maior foi em relação ao meu aprendizado em algumas disciplinas, mais na questão de cálculo.

E3AN: No início tive dificuldade nas matérias de Matemática, Física, Química e um pouco em Português, mais nas matérias normais.

E4DA: Tive todas as dificuldades. Eu posso dizer que eu fiz realmente o Ensino Médio quando eu fui fazer a EJA no IF, porque, assim eu nunca tinha visto Química, Biologia e Física.

E5KA: Em Física, Química e Matemática que é a dificuldade de todo mundo.

E6ER: As maiores dificuldades que eu enfrentei lá, quando cheguei, foi a questão dos conteúdos.

E8JU: As dificuldades que tive foi em Química, nas matérias de cálculo.

E10RI: As minhas maiores dificuldades foram em Matemática, todas que tem esse negócio de cálculo.

E11CL: Sinceramente, foi a questão do aprendizado mesmo.

³¹ De acordo com a Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos na modalidade EJA, essa Formação Geral integra disciplinas das três áreas do conhecimento do Ensino Médio: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, observando as especificidades de um currículo integrado (IFRN, 2009, p. 12).

Como vemos, o destaque ficou para as disciplinas que envolviam cálculo (Física, Matemática, Química). Apenas 4 (quatro) estudantes destacaram dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e 2 em Biologia.

Analisando a Matriz Curricular do curso (Anexo D), observamos que todas essas disciplinas se encontravam concentradas entre o 1º e 4º período, compreendendo a primeira metade do curso (2 anos) não estabelecendo uma relação com as disciplinas específicas do curso. Podemos pensar que: será que essa organização curricular não favoreceu a desistência de alguns? Como não tinham clareza sobre o que iam estudar no Curso Técnico em Alimentos e as dificuldades maiores estavam relacionadas aos “não saberes” sinalizados pelas disciplinas de conhecimentos básicos, como enfrentar tais situações?

Em contato com um dos gestores da instituição, fomos informados que todos os cursos do IFRN foram reestruturados buscando se adequar a concepção de currículo integrado, tendo em vista atender a sua função social. Essa reestruturação se deu de forma processual, durante a reorganização do *PPP do IFRN: uma construção coletiva* (2012) considerando as exigências postas pela Lei 11.892/2008, que cria os IFs.

Nessa perspectiva, a organização curricular dos cursos técnicos integrados apresenta um novo formato definindo um percurso metodológico capaz de integrar a educação básica à educação profissional (ANEXO E). Contudo, percebemos que essa nova organização curricular, não está sendo operacionalizada no PROEJA, uma vez que não há mais oferta do Curso Técnico em Alimentos nessa modalidade da EJA em nenhum dos *Campi* que tinha sua oferta.

Retomando nosso pensamento sobre a permanência escolar, reportamo-nos a Charlot (2005), quando afirma que o percurso escolar das pessoas não está determinado pelos processos sociais (sejam coletivos ou estruturais), mas por decisões e escolhas deles mesmo, considerando sua história singular e social. Apesar de concordar com o autor, não desconsideramos totalmente que as estruturas sociais interferem nessas decisões, uma vez que vivemos numa sociedade capitalista, onde a exclusão é visível fortalecendo os níveis de desigualdade social e que a educação muitas vezes contribui para esse fortalecimento quando prepara os sujeitos para um determinado modelo de produtividade e de sociedade. Pensamos que considerar o estrutural não significa deixar de perceber o individual, uma vez que a classe social é constituída de

sujeitos, que partindo de interesses e lugares comuns constituem uma coletividade. Então, não é porque o sujeito está inserido num processo de coletividade que perde a sua individualidade. Os processos são construídos no coletivo, mas a singularidade do sujeito é preservada com seus pensamentos, opiniões, decisões e escolhas. Vemos isso claramente na fala de uma das entrevistadas quando defende que: “Eu terminei por esforço próprio mesmo. Teve colaboração sim, dos professores, incentivavam, mas eu tive muita força de vontade mesmo, eu queria terminar e terminei” (**E7VA**).

Dessa forma, encontramos aqueles que perseguem seus objetivos, com resiliência, e encontramos aqueles que não conseguem enfrentar a pressão frente aos desafios pessoais e conjunturais da instituição levando-os a renunciarem, como bem coloca uma das entrevistadas: [...] “porque existiram os que não suportaram e existiram os que suportaram e que foram transformados” (**E1RU**).

Não estamos aqui defendendo a ideia ou privilegiando os méritos individuais, ou o jargão “se você quer você pode”, colocando toda a responsabilidade da permanência na escola e nos sujeitos. Mas não podemos esquecer que os sujeitos se constroem historicamente em ambientes que tanto proporcionam uma formação que humaniza como também desumaniza. E o aprender faz parte da natureza humana num processo contínuo. E como seres sociais e singulares, inseridos em uma sociedade de classes, fazemos nossa própria história a partir dos nossos interesses, desejos, necessidades, e por isso temos a liberdade de escolher, decidir qual caminho seguir, sempre mediados por aspectos social, cultural, político e econômico.

Dando continuidade aos nossos achados, percebemos nos depoimentos, que os sujeitos revelam uma impressão negativa acerca de suas capacidades de aprendizagens, indicando um sentimento de inferioridade diante do saber. Atribuem as suas dificuldades e limitações a eles mesmos: seja porque estava fora da escola há muito tempo; porque a escola anterior não lhe proporcionou uma base fundamental para acompanhar o ensino que lhe estava sendo ofertado agora; seja porque já tem uma idade avançada e não conseguem aprender como os jovens. Enfim, a escola atual é que está fazendo a diferença com um ensino de qualidade e eles precisam se esforçar, se doar para superar os obstáculos que surgem, precisam correr atrás de um tempo perdido. Encontramos aqui resquícios da lógica capitalista

quando exclui os indivíduos fazendo-os pensar que a culpa de tudo é dele e não do contexto social que interfere ou influencia suas decisões.

Pensando assim, eles se veem como sujeitos que precisam dar o melhor de si para conseguir obter o que almeja. Expressões como: “Basta você fazer o seu” (**E6ER**); “[...] você tem que se dedicar mesmo pra conseguir passar” (**E5KA**), sinalizam uma compreensão do aspecto individualista criada pela nossa sociedade capitalista, quando insinua que o esforço em aprender tem que ser do próprio estudante se quiser sobreviver na escola. Essas nuances são perceptíveis quando os sujeitos falam sobre suas dificuldades no curso, conforme podemos ver a seguir:

E1RU: [...] foi em relação ao meu aprendizado em algumas disciplinas, não assim, por culpa talvez dos professores, mas pela minha limitação.

E2JO: Eu fiquei reprovado em Física por causa de 3 décimos. [...] Mas, não fiz questão não, porque eu não sabia, ele ia passar uma pessoa que não sabia, no meu caso. Fui reprovado em Física duas vezes, e em Português duas vezes.

E4DA: [...] pelo fato de vir de uma escola pública sem ter base de nada. Eu tinha a mente muito fechada, muito pequena. [...] sou aluna de EJA, eu me considero como aluna de EJA, porque o meu Ensino Médio foi muito fraco, foi horrível, então, eu sou uma aluna de EJA do IFRN.

E5KA: Pra quem parou, realmente, assim, de estudar e, voltar, fazer ensino médio, mesmo que seja assim em EJA, mas foi a minha maior dificuldade, justamente pelo nível dos professores, o nível da instituição é alto...

E6ER: [...] no início houve uma grande desistência, justamente por causa disso, porque não estavam conseguindo acompanhar o ritmo dos conteúdos, das aulas, da cobrança em si, não que o professor tinha, mas que o próprio curso limitava a gente.

E8JU: Porque eu acho que o tempo vai passando e a cabeça da gente não é mais como a de jovem, né, que você assimila rápido.

Esse sentimento de conformismo em relação a sua própria incapacidade de aprendizagem nos revela também, que ainda convivemos com uma sociedade dual que por meio da escola reproduz os interesses de uma classe dominante. Dessa forma, reforça a dualidade estrutural da educação quando faz com que os sujeitos acreditem que não são capazes de aprender além daquilo que lhes é oferecido, isto é, um ensino de baixa qualidade porque eles não são capazes de ir além.

Essas questões nos levam a pensar e refletir acerca da questão identitária do Ensino Médio enquanto última etapa da Educação Básica, conforme aponta a LDB, em seu Art. 35. Pois, o Ensino Médio ofertado nas várias instituições da rede pública, concentradas na esfera estadual, não tem atendido as suas finalidades básicas que consiste em oferecer uma formação geral aos estudantes que contribua para a consolidação e aprofundamento do aprendizado adquirido no Ensino Fundamental, com vistas à continuidade dos estudos, bem como proporcionar uma preparação básica para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Percebemos, portanto, que enfrentamos ainda uma dificuldade em fazer valer na prática os princípios de uma educação inerentes à formação humana para a vida.

Identificamos nos relatos, uma supervalorização em relação à instituição que envolve a sua estrutura física atraente, a proficiência docente, os serviços oferecidos. Consideram essas condições como fundamentais para a efetivação de um ensino de qualidade supondo que a aprendizagem é possível a partir disso.

Nessa perspectiva, fazemos uma reflexão a partir do pensamento de Hannoun (1998), quando nos convida a pensar sobre os pressupostos da Educação nos planos fundamentais e instrumentais. Para o autor, a reflexão que esclarece uma ação educativa traz em seus propósitos pressupostos que impede o questionamento, ou um julgamento consciente, de sua verdade e de seu valor. Dessa forma, pensamos, raciocinamos, demonstramos a partir de afirmações que não são nem pensamentos, nem raciocínios nem demonstrações, “[...] mas simplesmente suposições, num subconsciente nebuloso” (HANNOUN, 1998, p. 12).

Relacionamos aqui a ideia da influência da tradição, da referência institucional na decisão dos sujeitos em estudar no IFRN. Ora, se eles estavam tendo a oportunidade de ter acesso a uma instituição que traz a marca da excelência no ensino de qualidade, porque não aproveitar e apostar naquilo que supõem ser de qualidade e que se der certo poderá contribuir para melhorar sua vida? Dessa forma, supondo que a instituição é a melhor, que os professores são os melhores, que os alunos aprendem, que a escola tem uma estrutura adequada para o desenvolvimento de um bom ensino e, ainda, mesmo sem saber o que o esperavam, resolveram abraçar a causa.

Nesse sentido, a educação aparece como uma aposta numa situação de incerteza: “Eu arrisquei porque ia ser um diferencial pra mim, eu não sabia o que seria, mas de certa forma seria, um diferencial que fosse...” (E1RU). Nesse caso,

encontramos um sentido da educação onde os pressupostos fundamentais da reflexão educacional nos mostra que o sujeito define sua ação por meio de pressupostos inventariados pela sociedade (HANNOUN, 1998).

Observamos que os estudantes veem os docentes como detentores do saber, afirmando suas proficiências como bons professores, habilitados, por serem mestres e doutores conforme podemos observar nas ilustrações a seguir: “[...] os professores, eles são muito bons, muito bons mesmo” (E6ER); “a qualidade dos professores, a qualidade da instituição” (E1RU); “[...] os professores são muito bem qualificados, o nível da instituição é alto” (E5KA).

Dessa forma, percebemos que eles se colocam numa posição de inferioridade, como sujeitos de “não saberes”, isentando a instituição de forma geral, e em particular o professor de qualquer comentário que possa vir a diminuir a sua posição de intelectual.

Quando questionados sobre o que significaria para eles ser bons professores, logo estabelecem a relação com a qualificação docente, atribuindo a essa condição os meios essenciais para um ensino de qualidade.

Encontramos implícita nessa abordagem, a concepção de que se o sujeito não aprende, não é culpa do professor, uma vez que ele é qualificado para ensinar, e detém os saberes ou elementos necessários para um bom fazer pedagógico. Se o aluno não aprende é porque ele não está apto a atender as prerrogativas de um bom ensino.

Fazemos aqui, mais uma alusão ao pensamento de Hannoun (1998) quando traz em suas reflexões um dos pressupostos instrumentais relacionados à suposição de que quem ensina seja capaz de ensinar. Encontramos na exposição dos sujeitos participantes da pesquisa a ideia de que,

[...] quem ensina possui real capacidade para ensinar e, em particular, os conhecimentos cuja transmissão dele se espera. [...] O mestre figura como modelo cujo eventual questionamento seria apavorante, pois a própria instituição educacional estaria sendo questionada. (HANNOUN, 1998, p. 30-31).

Vemos, portanto, que a credibilidade na instituição perpassa pelo sentido da confiança depositada na capacidade que todos os seus membros têm em desenvolver suas funções com qualidade. Dessa forma, não se questiona a

capacidade dos sujeitos, nem tão pouco a da instituição, uma vez que já está instaurada a sua credibilidade na sociedade.

Continuando nossa trilha, encontramos no relato de duas entrevistadas, passagens que demonstram um sentimento de discriminação em relação aos sujeitos da EJA, em determinadas situações de sala de aula. A estudante afirma que sofreu preconceito quando “[...] o professor percebia que passava o exercício e a gente não sabia responder, aí, ele mesmo dizia: ‘Não, vamos resolver logo’. Ele já resolvia” (**E3AN**). É notória a expressão de rejeição, de descrença por parte do professor na capacidade do aluno em aprender.

Encontramos, também, indícios de rejeição ao PROEJA, quando uma das entrevistadas afirma que sofreu preconceito no curso de Alimentos, pois “quando faziam umas perguntas e a gente não sabia responder, então diziam: Ah, é aluno de EJA!” (**E4DA**). A expressão irônica de “Ah, é aluno de EJA!” confirma uma visão equivocada em relação aos sujeitos afirmando uma negação de direitos, ou seja, como são alunos da EJA, têm dificuldades de entender o que falam para eles, isto é, não conseguem compreender e interagir com a linguagem da escola, logo não deveriam estar nesse lugar, revelando, assim, uma expectativa negativa em relação ao PROEJA, talvez até “impossível” de ser efetivada com sucesso.

Identificamos, ainda, outro indício forte que revela ação discriminatória quando uma das entrevistadas destaca que, “o grande baque pra gente, foi de um servidor da escola, sem ser professor, que chamou a gente de esse bando de velhos” (**E3AN**). Para a estudante, essa situação marcou sua passagem no curso, embora não tenha influenciado diretamente em sua permanência escolar neste curso. Entretanto, essa marca talvez tenha sido um dos fatores causadores da desistência de alguns, e porque não dizer da maioria.

Esses depoimentos nos faz perceber o quanto de força tem as representações de negatividade arraigada no âmbito da escolaridade dos sujeitos jovens e adultos. Parece óbvio, e por que não dizer “normal” que os estudantes da EJA não são capazes de aprender ou não querem aprender, devido à idade ou quem sabe devido às representações já cristalizadas no âmbito social, reforçando cada vez mais a sua exclusão escolar.

Talvez, nos perguntemos o porquê de trazermos à tona essas questões, uma vez que estamos discutindo os indícios que contribuíram para a permanência dos sujeitos no curso do PROEJA. Essa não poderia ser uma questão enfatizada na

discussão da desistência escolar, em particular na modalidade EJA? Pensamos que sim. Porém, vemos essas situações como dificuldades que foram enfrentadas e superadas pelos sujeitos.

Abordamos essas situações, pois percebemos, que mesmo diante de um ensino que se configura de qualidade, evidenciamos atitudes discriminatórias que tanto podem levar o estudante a desistir, como pode impulsioná-lo a permanecer, a enfrentar as adversidades de forma surpreendente.

Vemos que isso acontece nas relações estabelecidas entre os sujeitos nos vários níveis de ensino, como também na vida pessoal de cada um. Faz parte de nossa constituição enquanto sujeito num processo de construção identitária.

Contudo, podemos identificar essas nuances na modalidade EJA, quando encontramos uma visão estereotipada do jovem e do adulto como incapaz de ser e de estar, de fazer e de aprender porque já não tem mais idade; uma visão de que o ser humano adulto, o idoso não aprende e, por isso não deveria estar no lugar de alguém com potencialidades possíveis de serem desenvolvidas.

Compreendemos, portanto, que esses estudantes pertencem a um determinado grupo inserido numa sociedade de classes, que diante das oportunidades de ampliar seus saberes são obrigados a conviverem com um tipo de reação que tenta diminuí-los. Mas, ao mesmo tempo em que isso acontece, percebemos que esses sujeitos são capazes de agir e transformar a sua realidade. É fácil? Pensamos que não.

Todas as expressões indiciadas como discriminatórias ou preconceituosas demonstram uma atitude de transgressão da ética se constituindo em uma forma de desrespeito a existência humana. Para reforçar o nosso pensamento, trazemos Freire (2006) quando afirma que, “[...] o professor³² que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima..., transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência” (FREIRE, 2006, p. 60).

Os relatos acima mencionados pressupõem um (re)pensar sobre o processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção *na* e *sobre* a realidade em ambientes escolares. Reconhecer a condição dos sujeitos num processo contínuo

³² Apesar de o autor se dirigir ao professor, estendemos aqui a nossa interpretação a todos os agentes educativos que compõem a instituição, uma vez que os entendemos como educadores no sentido de que estão envolvidos no processo interrelacional com os sujeitos.

em que os diferentes saberes e culturas são respeitados, afirmando assim, a finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social pode contribuir para a permanência destes na escola e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem.

Numa visão freireana, a dimensão ético-política pressupõe a existência de uma vida humana mais digna para todos, ou seja, uma construção de vida em sociedade onde o respeito ao outro e a si mesmo é fator preponderante nesse processo; onde a dimensão epistemológica surge num movimento dialógico entre sujeito e contexto, sujeito e sujeito, pensar e fazer, teoria e prática, reflexão e ação.

Visualizamos no interior dessas práticas a necessidade de buscarmos cada vez mais compreender como o sujeito jovem e adulto aprende, além de tentar caminhar na perspectiva de que enquanto humanos, somos seres inacabados, inconclusos, condicionados, mas não determinados (FREIRE, 2006). E, por isso estamos sempre na condição de aprendizes, ávidos por saber mais, por conhecer coisas novas, num movimento permanente de busca do saber, nos tornando seres curiosos, cujas características se fazem necessárias no processo construtivo do conhecimento.

Concordamos com Freire (2008, p. 27), quando afirma que “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”. Esse pensamento nos leva a compreensão de que a educação só é possível por sermos conscientes de que somos inacabados e por isso, vivemos em processo permanente de buscas, de descoberta de si mesmo num movimento dinâmico entre o eu, o outro e o mundo, num processo contínuo de aprendizagem, independentemente de idade ou qualquer outro aspecto que envolva o ser humano. Será que o docente se percebe nesse contexto de inconclusão, de inacabamento humano?

Essas reflexões nos levam a pensar acerca do processo de interação que acontece em sala de aula ou fora dela, provocando reações positivas ou negativas no sujeito.

Segundo Solé (2006) as interações que acontecem na escola são afetadas pelas representações mútuas construídas por seus protagonistas a partir das relações interpessoais, contribuindo assim, para a formação da imagem do outro, reforçando ou modificando o seu comportamento. Sendo assim, as expectativas e atribuições em relação ao outro podem interferir de forma determinante no processo

de ensino e de aprendizagem, seja na escola, seja na vida. Os relatos que expomos a seguir sinalizam algumas nuances nessa direção:

E1RU: [...] aquele desafio eu tinha que superar ele a altura dele, e assim cada vez que ia para escola eu dizia assim: “Eu tenho que dar o meu melhor”.

E2JO: Destaco a atitude da professora de Biologia. Eu gostei muito dela porque o que ela fez numa apresentação que eu fiz, ela me elogiou na sala, na frente de todo mundo. E ainda saiu dizendo nos corredores, aos professores... Porque ela achava que a primeira apresentação que eu tinha feito, nem eu tinha entendido o que eu tinha falado. Aí, depois desse elogio... Você não tem noção de como o elogio me ajudou. Isso mexeu comigo, porque antes na primeira apresentação eu lia alguma coisa e ficava na dúvida, será que é isso que estou pensando? Aí, depois da segunda apresentação eu comecei a ter certeza de que eu estava lendo e interpretando e que estava no rumo certo. A primeira situação podia ter feito eu desistir mas foi o contrário. Eu acho que foi um desafio pra mim a segunda proposta que ela lançou. Foi no mesmo semestre e foi o último trabalho que ia dar a nota geral. Eu me esforcei, me envolvi e tive um resultado positivo, deslanchei.

E8JU: [...] o que me dava força, era quando eu pensava em minha mãe. Ela não queria que eu desistisse, embora fosse um sufoco grande, mas se ela pudesse falar (silêncio)...

Fazemos um destaque para o relato do estudante **E2JO**, descrito acima, quando nos demonstra a importância do elogio como gesto simbólico atuando na formação identitária do sujeito.

De acordo com o depoimento, percebemos a transformação do sujeito num processo de *assunção* como um ser social e histórico que pensa, comunica, cria e age num espaço relacional gerando conflitos que mobilizam sua ação, que tanto pode gerar uma situação positiva como negativa de si mesmo.

Daí a importância das relações existentes nas práticas educativas ao adotar como princípios a solidariedade social e política que promova ensaios de experiência humana fazendo o sujeito assumir-se como tal. Assim, quem sabe estaremos contribuindo na construção de uma sociedade menos desigual, mais humana. Reforçamos essa ideia com o pensamento freireano quando aborda que “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, 2006, p. 41), e que por isso mesmo a formação docente deve compreender “o valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela

segurança, do medo que, ao ser ‘educado’ vai gerando a coragem” (FREIRE, 2006, p. 45). Esse pensamento freireano apoia claramente o relato do sujeito quanto ao descobrir-se capaz de ir além, de dar continuidade, de crescer, de assumir-se enquanto sujeito e não apenas objeto de conhecimento.

4.6 FICAR E ENFRENTAR AS DIFICULDADES: indícios do que os sujeitos construíram para permanecer no curso

A nossa pesquisa vem revelando que os sujeitos jovens e adultos são capazes de aprender e para isso, utilizam recursos que mobilizam e dão sentido as suas atividades inerentes ao saber.

Destacamos, primeiramente, que o nível de consciência, por parte dos sujeitos, em saber das dificuldades que teriam de enfrentar, as quais envolviam questões de trabalho, de família e de aprendizagem, influenciou na decisão em permanecer no curso. Ter essa consciência, talvez tenha feito com que pensassem e se organizassem de forma a conseguir superar as situações adversas que por ventura iriam surgir. Refletindo mais um pouco com Hannoun (1998) pensamos que o sujeito tem a possibilidade de decidir e que essa decisão passa por um julgamento de valor que somente ele é capaz de assumir ou revelar.

Quando questionamos sobre as implicações das atividades cotidianas, se as mesmas favoreciam ou implicavam algum sacrifício a mais para a frequência no curso, observamos que a maioria dos entrevistados diz que conseguiu superar as situações adversas que surgiam no seu cotidiano a partir da organização do tempo, criando alternativas para se adequarem ao que eles definem como “priorização do curso”, conforme podemos ver nos relatos a seguir:

E1RU: Conversei com a família na época, pra que eles tivessem um pouquinho de paciência, que eles me ajudassem, que eu não queria abrir mão daquilo ali.

E6ER: Eu priorizei o curso, as minhas atividades iam acontecendo de acordo com a minha disponibilidade no curso.

E8JU: Conseguia conciliar trabalho e estudo.

E10RI: [...] mas deu pra conciliar os dois, trabalho e estudo.

Em relação aos “não saberes” ou dificuldades de aprendizagem, dos 11 entrevistados, 9 (nove) afirmaram que conseguiram superar as dificuldades de aprendizagem estudando com os colegas, conforme podemos observar em suas contribuições a seguir:

E1RU: Estudando... estudando... buscando ajuda... [...] As meninas saíam, vinham pra cá, a gente fazia trabalho, estudava junto, vamos, vamos estudar, vamos botar essas notas pra cima. Aí, começava ajudar as meninas, as meninas começavam a me ajudar, saíam aqui meia-noite, jantava tudo aqui.

E3AN: Fazia trabalhos com os colegas, a gente sempre se ajudava. A superação era mais em grupo com os colegas.

E4DA: Estudando, correndo atrás do professor quando não entendia o conteúdo. Eu estudava sozinha, estudava com os colegas, estudava com o professor.

E5KA: [...] nos reuníamos. Havia a formação de grupos de estudo, era bom demais, entre amigos e na própria escola.

E6ER: [...] então, aos poucos fui conseguindo, junto com os colegas.

E7VA: A gente sempre montava grupinhos entre os colegas tirava nossas dúvidas. A gente aprendia mais.

E8JU: Consegui superar com os amigos.

E9FE: Estudando sozinha e com os colegas.

E10RI: Eu estudava com os amigos de sala, eles iam lá para casa, e aí ficavam lá me ensinando. Eu dizia: “Eu não vou conseguir”. Eles falavam: “Você consegue.” Aí, foi me ensinando e eu consegui superar.

Em nossa análise percebemos nas contribuições acima, a presença marcante de uma ação solidária, construída coletivamente entre os sujeitos, estabelecendo um vínculo relacional em busca da superação dos “não saberes”. Entendemos, portanto, que nesse processo em busca de se apropriarem de saberes necessários a sua capacidade de aprendizagem os sujeitos se utilizam de arranjos culturais que lhes são próprios, que os mobilizam em prol de atingir seus objetivos.

Esses arranjos culturais aparecem de várias formas nas situações de aprendizagem criando laços entre si, construindo, assim, sentido e significado nas ações dos sujeitos num movimento de circularidade cultural.

Entendemos essas situações como aspectos relacionais imprescindíveis ao impulsionamento da aprendizagem e de enfrentamento das situações que ocorrem no cotidiano escolar, em particular, dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem e de conhecimento, numa perspectiva histórico-sociocultural.

Entendemos que esse processo acontece a partir de intencionalidades, interesses, desejos, vontades, vivências, experiências, que se apresentam como marcas inscritas num processo de formação permanente do sujeito. Estabelecemos aqui uma relação com a compreensão do conceito de *relação com o saber* como, uma relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros, circunscrito num *conjunto de significados*, como um *espaço de atividades* em relação com o *tempo* (CHARLOT, 2000).

Para Charlot (2000), a aquisição do saber permite ao sujeito afirmar certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros, compartilhar suas conquistas, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais livre, se autoafirmando no mundo. Podemos encontrar vestígios dessa autoafirmação nas falas de alguns estudantes quando enfatizam que:

E1RU: O curso me ajudou a me perceber. Eu vi que hoje eu sou uma profissional, eu acredito no que eu faço, eu tenho segurança no que eu faço.

E2JO: Hoje eu me vejo preparado para o mercado. Eu topo tudo porque eu gosto de fazer um pouco de tudo.

E4DA: Minhas expectativas hoje são o que? É fazer um mestrado. Estou tentando uma especialização que saiu agora no IF.

E5KA: Estou colhendo os frutos do meu trabalho, né? Até fiquei impressionada como veio rápido. Eu pensava de com o tempo ainda. Mas, não. Eu rejeito empresa porque eu não tenho condições, não dou conta de tudo.

E6ER: [...] aquela formação me formou e deu aquela força, aquela coragem de enfrentar o mundo, o mercado de trabalho, de enfrentar outras experiências.

E10RI: Me sinto mais preparada, mais motivada, minha autoestima melhorou.

E11CL: Eu tenho um Ensino Médio completo. Isso pra mim é muito gratificante. Eu tento passar para as pessoas o que eu aprendi, não querendo ser mais do que ninguém. [...] você ter certeza do que está fazendo.

Mais uma vez, identificamos a presença dos arranjos culturais que nascem de baixo para cima, como formas de superação num movimento criativo de saberes. Nesse sentido, Charlot (2000) nos ajuda a pensar quando argumenta que,

[...] não há saber senão organizado de acordo com as relações internas, não há saber senão produzido em uma 'confrontação interpessoal'. [...] a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61).

Considerando que vivemos em sociedade, e a mesma se constitui a partir de um conjunto de atividades, de práticas, e não apenas de posições, devemos considerar o sujeito e suas relações. Por isso, Charlot (2005) defende o conceito de mobilização no âmbito da pedagogia, diferenciando-o da motivação.

Para o autor, a mobilização é um movimento interno, a dinâmica interna do educando que, evidentemente, se articula com o problema do desejo. A dinâmica do desejo é analisada sob o ponto de vista social e pessoal. Para Charlot (2000) a mobilização implica a ideia de movimento, logo,

[...] Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. [...] Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem "boas razões" para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade (CHARLOT, 2000, p. 55).

Corroboramos com o pensamento de Charlot (2000), quando utiliza o termo mobilização para substituir o termo de motivação. Segundo o autor, existe uma diferença entre essas duas palavras, pois a motivação sugere que o estímulo venha de fora, enquanto a mobilização propõe um movimento de dentro pra fora. Quando se fala, portanto, em arranjos culturais supõe-se que determinado grupo consiga produzir algo significativo, agregando respostas personalizadas, mas reveladoras de certos procedimentos recorrentes, que se manifestam de dentro para fora, capazes,

inclusive, de serem identificadas pelos sujeitos do grupo, quando questionados sobre suas ações.

Nessa perspectiva, o sujeito se envolve em uma determinada *atividade* originada por *móviles*, os quais produz a *movimentação*, ou seja, a *entrada* do sujeito em atividade para alcançar os seus objetivos, logo, essa atividade compreende um conjunto de ações impulsionadas por um *móvil* que visam uma meta, um produto, um resultado. Não devemos confundir *móvil* com meta. *Móvil* diz respeito ao “desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

Conseguimos enxergar esse movimento claramente no relato de uma das estudantes quando afirma que: “[...] o meu maior medo era ir pra trás, ficar pra trás. Então, eu me esforçava mais, estudava mais, pedia ajuda aos colegas quando tinha dificuldade, então eles me ajudavam, e aí pronto, dava pra passar” (E10RI). Vemos nessa passagem um movimento de dentro pra fora, embora possamos pensar como Charlot (2000) que também propõe que há uma convergência entre os dois conceitos (mobilização e motivação), no sentido de que posso dizer que me mobilizo para alcançar algo que me motiva ou que sou motivado por algo que me mobiliza (no caso, a questão de estudar para passar).

Dessa forma, encontramos na fala dos estudantes sinais de mobilização quando relatam as vivências diante do enfrentamento das situações para alcançar os objetivos que definiram a partir da decisão em permanecer no curso, tanto nos aspectos relacionados à família, ao trabalho e a aprendizagem.

Consideramos a relação vincular como um dos indícios mais fortes para a permanência escolar nesse contexto em estudo. Podemos traduzi-la numa perspectiva de aprendizagem cooperativa, a qual pressupõe uma aprendizagem em conjunto, ao lado do outro, apoiando e apoiando-se num processo permanente de diálogo, de relação social, onde os envolvidos usufruem do apoio da família, dos colegas, dos professores, enfim, da relação consigo mesmo e com o outro estabelecendo uma *relação com o saber*.

Evidenciamos aqui, um dos princípios postos no documento base do PROEJA, quando aponta que o currículo deve ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade. No documento base do PROEJA (2007) encontramos o princípio da

construção coletiva do conhecimento como um processo que se faz pela mediação entre os sujeitos, defendendo que,

O processo de construção do conhecimento é individual, entretanto, ele é mediado por múltiplas formas de interação social, incluindo-se aí as práticas escolares propostas pela instituição, viabilizadas pelo educador e compartilhadas entre o grupo de alunos. A construção coletiva de conhecimento contribui para tornar os conteúdos significativos para o grupo, além de propiciar a cooperação entre os educandos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos (BRASIL, 2007, 29).

Percebemos, portanto, que a forma cooperativa como os alunos conseguiram desenvolver suas aprendizagens rompeu com a perspectiva do mérito individual, tão presente na lógica do mercado, a partir do tipo de relações que foram capazes de construir para sobreviver às intempéries do cotidiano escolar em meio aos saberes e não saberes.

Nessa direção, conseguiram desenvolver um modo de pensar e agir próprio que os impulsionaram a permanecer na escola obtendo o sucesso almejado. Dessa forma, as dificuldades iam sendo controladas, dissipadas, por meio de suas lutas, heranças culturais que dão identidade a esses sujeitos.

Segundo Gonçalves (2013) esses sujeitos dispõem de um modo de pensar e agir por alternativas. Logo, pensar e agir por alternativas significa,

[...] saber aguardar o que está mentalmente esboçado; é ter elementos para fazer surgir oportunidades de sobrevivência em cenários adversos, é conquistar meios de orientação para completar percursos, é conquistar postos de trabalho, é saber fazer descobertas científicas, entre outras iniciativas (GONÇALVES, 2013, p. 1).

Dessa forma, os sujeitos agem de forma sutil, orientados por intuições, interesses, necessidades, criando e recriando ações que viabilizem alcançar o antecipadamente projetado. Segundo Gonçalves (2013),

[...] nesse modo de ação, o interesse principal é captar continuidades ou descontinuidades em determinado fenômeno focalizado; [...] em geral, quem o pratica cuida de antecipar mentalmente o cenário

provável que espera encontrar em uma situação futura. (GONÇALVES, 2013, p. 7;10).

Depreendemos, portanto, que a partir do relacionamento com o outro, eles enfrentaram o “não saber” e foram se redescobrendo capazes de aprender. Criaram laços representativos de afetividade com ele mesmo, com o outro e com a própria instituição como podemos ver em alguns depoimentos a seguir:

E1RU: [...] o ensino de qualidade passou a me desafiar, com esse desafio de aprendizagem, alto, porque pra mim era alto... [...] e de repente eu tinha que superar... Eu nunca fui reprovada.

E6ER: A relação professor x aluno na sala da gente sempre foi boa. Eles sempre ouviam, a gente tinha as nossas discussões normais, mas a gente questionava, mostrava, opinava.

E7VA: Os professores, a gente acabou tendo um laço de amizade muito grande com professores.

E8JU: Tinha a minha irmã Cleide, ela sempre dizia, não desista, não. Você vai conseguir. A gente se vira de qualquer jeito.

E10RI: Os professores, assim, lá não são apenas professores, tipo assim, são uns pais, então a gente tinha vontade de continuar estudando.

E11CL: O que me marcou muito foi a aprendizagem na disciplina de Português. Olha, teve uma vez que eu fiquei bem orgulhosa de mim mesma pela questão que a gente estava fazendo uma interpretação de um texto e ela estava fazendo oralmente e eu respondi corretamente. Na hora ela falou: “Exatamente, é isso mesmo que você está dizendo”.

Percebemos, então, que algo se transformou internamente nos sujeitos suscitando um olhar diferenciado para o campo do saber que se vislumbrava para eles. Dessa forma, começaram a perceber a exata dimensão do que significava estudar no IFRN.

Inicialmente os sujeitos participantes disseram não saber exatamente o que queriam no início do curso por desconhecerem os objetivos do mesmo, logo, não tinham clareza do que iriam aprender. Sabiam apenas que era um curso técnico em Alimentos, na modalidade EJA, ofertado por uma escola federal, com referência no ensino técnico profissionalizante, chegando a pensar que iriam aprender a cozinhar.

Entendemos que isso não se dava somente em relação aos educandos, mas devido ao contexto em que isso acontecia, uma vez que as duas turmas iniciais fizeram parte do processo de implantação do PROEJA no IFRN, bem como do processo de instalação do *Campus* como parte da primeira fase de expansão. Tudo era novo, logo, inspirava sinais de vir a ser. Não é à toa que uma das entrevistadas destacou em sua fala que “acho que como fomos da primeira turma sofremos mais, era como se fôssemos uns cobaias” (**E4DA**). Não queremos aqui justificar qualquer atitude que venha minimizar a função educativa e social da instituição.

Assim, à medida que foram se envolvendo com as suas aprendizagens, superando as dificuldades, se reafirmando enquanto sujeitos capazes de aprender foram (re) construindo outros sentidos e significados para sua permanência no curso.

Dessa forma, as esperanças iam sendo renovadas e os anseios se ampliando, pois à medida que o curso foi se delineando na prática e os sujeitos foram vivenciando e descobrindo outros saberes, os motivos iniciais se transformavam.

Sendo assim, o que inicialmente surgia como um motivo aparente transformou-se em um motivo central, uma vez que o curso com as suas especificidades técnico-profissionalizante atingia níveis de satisfação entre os sujeitos, despertando o encantamento, o interesse e o desejo em aprender, conforme relatam alguns dos entrevistados a seguir:

E2JO: Os professores conseguiram fazer com que eu tivesse uma paixão pelo curso.

E3AN: Só quando começou a chegar as disciplinas específicas é que a gente foi tendo noção do que era o curso. [...] O impacto com as disciplinas específicas foi positivo, eu amei, mesmo, um curso muito interessante.

E4DA: [...] quando comecei a observar, a analisar que não era exatamente para aprender a cozinhar foi que eu comecei a ter interesse pelo curso. Quando eu comecei a chegar ao laboratório eu achei aquilo tudo muito lindo. Assim, foi algo de impacto, assim fazer aquelas análises. Me identifiquei muito com o laboratório. Foi quando comecei a me encantar pelo curso.

E5KA: Só que eu me apaixonei pela área técnica, me apaixonei pelo curso que o IFRN estava oferecendo em nossa cidade, aqui em

Currais Novos. Então, assim, me apaixonei pela profissão e ao mesmo tempo terminei o Ensino Médio.

E11CL: As aulas mesmo do curso, disciplinas técnicas, eu gostava muito. As disciplinas de laticínios, as de higienização, as de laboratório. Achava muito interessante ver como as coisas aconteciam, vivenciar mesmo. Acho que isso foi o que despertou o encantamento, mas mais pela questão de estar lidando com os alimentos. Eu gosto muito.

Tomando como base os depoimentos acima, percebemos, que à medida que foram se inserindo no processo, foram construindo um sentimento de pertença. Entendemos que esse sentimento de pertença ocorre a partir do momento em que o sujeito estabelece uma relação vincular com o ambiente sentindo-se parte de um processo construído coletivamente, a partir da interação consigo mesmo e com os outros. Percebemos isso, quando uma das entrevistadas argumenta que: “Eu dizia que tinha orgulho de estudar, sabe, numa escola federal, estudar no IFRN. Dizer assim, eu estou no IFRN, eu tinha orgulho de vestir a farda do IFRN” (**E7VA**); outra consegue estabelecer uma relação do IF com a sua casa quando diz que: “[...] “se sentia de casa no IF, ficava muito bem à vontade, era muito bem recebida...” (**E8JU**)”.

A expressão do “*vestir a farda do IFRN*”, denota um sentimento de força, de coragem, de orgulho, de *status*, de respeito, enfim, transmite uma ideia de sucesso, superação, vitória.

A relação estabelecida com a casa, pela entrevistada, nos remete ao pensamento de DAMATTA (1997), quando aborda a metáfora da “casa” como símbolo de hospitalidade, de abrigo, do sentir-se bem entre os iguais. O autor argumenta que a “casa” sugere simbolicamente, “[...] expressões que denotam um ato relacional, plenamente coerente com o espaço da morada e da residência” (DAMATTA, 1997, p. 54).

A cada passo que damos encontramos rastros da importância dos laços vinculares construídos coletivamente entre os sujeitos, por meio dos seus arranjos culturais. Dessa forma, compreendemos que os jovens e adultos,

[...] envolvem-se ativamente no processo quando esta educação responde às suas necessidades imediatas e favorece a aquisição dos conhecimentos e habilidades requeridos para o exercício de novas funções e tarefas (RIES, 2013, p. 35).

Retomamos aqui a compreensão de um dos princípios que fundamentam o PROEJA quando se refere à concepção da aprendizagem e de conhecimentos significativos, compreendendo a aprendizagem significativa como,

[...] o processo pelo qual um novo conhecimento relaciona-se com os anteriormente construídos, ou seja, com os conhecimentos prévios. Do mesmo modo, os conhecimentos significativos são aqueles que se relacionam, com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 29).

Entendemos, então, que os conhecimentos prévios são todas as situações de vivências, experiências dos sujeitos frente às situações educativas em caminho para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Freire (2011) nos alerta para a compreensão de que esses conhecimentos devem ser considerados como ponto de partida, de superação dos conhecimentos já existentes para uma nova aprendizagem, afirmando que, “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*” (FREIRE, 2011, p.98).

Mesmo que de forma hipotética, mas sinalizando as vinculações que podem existir nas relações afetivo-emocionais com o aprender, Solé (2006) nos mobiliza a pensarmos que,

[...] quando aprendemos, e ao mesmo tempo em que aprendemos, estamos forjando nossa forma de ver-nos, de ver o mundo e de relacionar-nos com ele, e dado que parte importante dessa aprendizagem é realizada na escola precisamos de uma explicação integrada sobre o funcionamento de alguns aspectos afetivos, relacionais e cognitivos na aprendizagem. (SOLÉ, 2006, p. 33).

Assinalamos a presença dessas concepções de aprendizagem nos processos construtivos de saberes no contexto das práticas no Curso Técnico em Alimentos. Pelos olhares dos estudantes eles partiram de onde estavam e conseguiram caminhar num processo difícil, mas possível, uma vez que consideram esse caminho como desafios.

Não esqueçamos, portanto, que a escola atual ainda considera o conhecimento e a aprendizagem como processos lineares, onde se estabelece uma relação de poder entre ensinante e aprendente centrado na transmissão de conhecimento, de forma instrucionista, reprodutivista e não reconstrutiva. Dessa forma, a aprendizagem ocorre mecanicamente, se caracterizando na “concepção bancária”, argumentada por Freire (2005). Por essa lógica, não se ensina a pensar, a interpretar, mas a reproduzir ideias, pensamentos.

Entendemos que essa concepção de ensino e de aprendizagem não atende as expectativas da sociedade atual, mais especificamente na modalidade EJA, quando lhes atribuímos uma concepção de um ensino pautado na metodologia da problematização, da dialogicidade, da mediação, da conscientização política emancipatória, no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como fundamento da formação, enfim, numa perspectiva da Educação Popular.

Concordamos com Freire (2006), quando afirma que,

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2006, p. 69).

Nesse sentido, entendemos a aprendizagem como um processo criativo, que acontece a partir das reações que o sujeito tem diante do que vê, pensa e sente. É uma reação de aceitação, rejeição ou transformação em relação ao que os outros e ele mesmo fazem, dizem e sentem.

Logo, aprender requer uma mobilização interior, mas que precisa ser exteriorizada, em uma prática coletiva de construção de saberes. Dessa forma, como afirma Freire (2005, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Logo, o homem deve ser o sujeito de sua própria educação, construindo sua própria história por meio das relações sociais estabelecidas com o “eu” e com o “outro”.

E aqui trazemos novamente a ideia dos arranjos culturais concatenados com o pensamento de que toda prática educativa pressupõe uma relação intersubjetiva,

intencional, num movimento dialético entre o ensinar e o aprender inserido numa cultura. Esse movimento, segundo Freire (2006), envolve,

[...] a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, de qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. [...] se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. [...] minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. (FREIRE, 2006, p. 69-70).

Com base nos depoimentos dos estudantes visualizamos uma disposição para a aprendizagem com sentido e significado a partir das relações que os sujeitos estabelecem com os saberes já conquistados (conhecimentos prévios) e os saberes que ainda estão por vir (não saberes). À medida que os novos conhecimentos iam sendo superados, os sujeitos sentiam-se enlevados reafirmando sua autoestima e conseqüentemente reconstruindo seu autoconceito e, dessa forma, iam perseverando no curso.

Sendo assim, se sentem fortalecidos enquanto ser humano, o que de certa forma mexe com a autoestima deles, principalmente quando reconhecem que conseguiram superar as adversidades, ultrapassando barreiras que achavam serem intransponíveis, criando condições de ir além, como podemos observar nas falas a seguir:

E1RU: [...] eu cheguei num lugar que eu nunca imaginei que eu iria chegar...

E4DA: Depois do curso eu vi que a gente é capaz de ir muito mais do que a gente menos espera, que a gente pode crescer. O curso me ensinou que a gente é capaz de ir muito longe, você pode estudar, você pode conquistar muitas coisas...

E5KA: [...] ter acesso a esse saber, isso assim, pra mim, foi o que pessoalmente me engrandeceu muito.

E7VA: Quando eu fui convocada pra fazer Licenciatura em Química, eu saí de casa e pensei: - Meu Deus! É mentira, eu nunca me imaginava num curso superior. E o curso em Alimentos me encaminhou pra isso.

E10RI: [...] agora eu tenho tanta vontade de querer estudar para tentar voltar de novo para o IF. Me sinto mais preparada, mais motivada, minha autoestima melhorou.

Quando questionados sobre as experiências de aprendizagem que marcaram suas trajetórias no curso, deram ênfase as aulas de laboratório e de campo, como identificamos nos registros a seguir: “Tinha umas disciplinas que a gente ia trabalhar no laboratório. Quando eu comecei a chegar ao laboratório eu achei aquilo tudo muito lindo. Assim, foi algo de impacto, assim fazer aquelas análises” (**E4DA**); “[...] as aulas marcantes pra mim eram as de laboratório a aula de campo” (**E7VA**); “Aulas que envolviam pesquisa; no laboratório e as de campo” (**E9FE**).

Outros aspectos evidenciados dizem respeito às questões das relações interpessoais construídas no convívio escolar fortalecendo os vínculos de amizade, respeito, companheirismo, solidariedade, ajuda mútua, entre os sujeitos, tanto com os professores como com os próprios colegas de turma. Podemos ilustrar essas questões nos depoimentos que segue:

E8JU: O que marcou, eu acho que foi a turma, porque a turma era muito amiga, era muito unida, era aquela turma que sempre procurava ajudar um ao outro. [...] sempre pensando um no outro, não era aquela turma individual, não era uma turma dividida, a turma era um todo.

E10RI: Os professores. No IF, é aquela coisa... Quando a gente desanimava eles estavam lá puxando a gente. Então, para mim a diferença é isso. A relação professor-aluno contribuiu muito.

E11CL: Os professores sentiam no aluno quando ele não estava entendendo. E aí, chegava diretamente e perguntava: “Porque você está com esse olhar de desespero?” “O que é que você não está entendendo?” Teve professor de chegar a mim e perguntar dessa forma e ia explicar tudo novamente. Pelo que eles são, porque são professores extremamente qualificados, mas eles veem o ponto fraco do aluno, eles veem que o aluno é frágil.

Conforme os depoimentos acima mencionados, percebemos claramente, mais uma vez, a importância dos relacionamentos humanos, onde a solidariedade, a humildade, o respeito aos saberes dos educandos, a atenção, o cuidado com o outro, com sua aprendizagem emerge de forma significativa em um movimento harmonioso onde os arranjos culturais próprios aos sujeitos se imbricam complementando-se numa teia de saberes.

Charlot (2013) nos alerta que um dos fatores que impulsiona a aprendizagem é a atividade intelectual do estudante e que o papel do docente nesse processo é o de mobilizar essa atividade, tentando problematizar situações que possam dar sentido e significado a ação dos sujeitos, gerando conhecimento e saberes.

Vimos, portanto, que as experiências mais significativas de aprendizagem para os sujeitos foram aquelas que apresentaram mais desafios, ou seja, que provocou uma mobilização cognitiva interna, proporcionando aos sujeitos conviver com a sua própria capacidade de aprendizagem, que como uma das entrevistadas destacou, “[...] talvez estivesse adormecida” (**E1RU**) e que nesse tempo que iam acordando rompiam sua relação com o “não saber”, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

E1RU: [...] por ter passado muito tempo sem estudar, eu tinha e ainda tenho muita dificuldade com Matemática, e eu nunca soube pra que eu estudava Matemática. Quando foi um determinado dia, no final do semestre, a gente teve que fazer uma prova de Matemática, e na época o professor era X. Ótimo professor, porque de início, sabe o que ele ensinou? O que ele botou pra gente aprender? Tabuada. “Vocês vão aprender tabuada, coisas que os pais, os avós de vocês estudaram, e que vocês hoje não valorizam, porque tudo tem que ser com a calculadora na mão”. Aí, começou a cobrar e dizer que na avaliação, tabuada nem pensar... Comecem a estudar. Pronto! Isso me desafiou... Pra mim essa situação foi significativa porque eu tive que buscar aquele conhecimento pra mim, né? Porque eu tinha que sair daqui aprendendo isso, eu tenho que abrir minha mente pra isso, então assim, fui buscando... Quando eu aprendi aquele assunto, já foi assim... (silêncio, choro, emoção).

E3AN: Sim, na disciplina de Microbiologia, me lembro demais. As primeiras aulas práticas que a gente teve, tanto de higienização, como de processo de esterilização, assim, de materiais. O processo de meio de cultura, de você cultivar certas bactérias ali. De você pegar um fio de cabelo, deixar no meio de cultura, que ali vai crescer aquelas bactérias. Foi uma experiência que a gente fez com o fio de cabelo, a primeira que a gente fez. A professora lá explicando... A gente não tinha noção que tinha milhões de bactérias ali. E aquela pequena experiência provou esse mundo microbiológico, e aquilo ali pra mim marcou. Não esqueci nunca mais.

E5KA: Ninguém estava entendendo seno, cosseno, eu nem vi isso, porque terminei o magistério. A maioria que estava lá, não tinha terminado o ensino médio. E ninguém estava entendendo nada, todo mundo desesperado. Ele disse: “Vamos fazer o seguinte, vamos fazer um grupo de estudo, vão ficar um pouco cansado, mas vamos...” E, todos os dias à tarde, durante uma semana, nós íamos pra uma extensão em Matemática, para que a gente pudesse aprender. Esse grupo de estudo durou uma semana. A gente passou

uma semana toda sagrada. Ele lá com a gente. Todas as tardes. “Vamos começar do básico”. A gente começou da Matemática Básica até chegar lá. Nós íamos todos os dias. Foi muito bom.

E10RI: Numa aula de Estatística, eu pensei que não ia aprender. Aí, eu estudei tanto para a prova que eu aprendi, que eu sabia muito mais do que os outros que sabiam mais do que eu. Isso me marcou muito. Me senti muito bem depois que descobri que tinha condições de aprender.

Dessa forma, a mobilização intelectual se estendeu de forma expressiva na convivência com os outros, por meio de trocas de saberes. Saberes esses que, ao mesmo tempo em que despontam como “não saber”, se transformam em um saber construído com o outro, com ele mesmo e com o mundo. Reforçamos que, aprender é um movimento interno, requer esforço pessoal, não é um processo fácil, por vezes é doloroso, e que precisamos do outro num processo de mediação para a apropriação de novos saberes.

Compreendemos também, que os arranjos culturais partem do aprender fazendo e que um curso técnico tem grandes chances de acolher sujeitos dos meios populares quando isso é vislumbrado ao estudante antes que desistam.

A empiria nos mostra que os estudantes despertaram o gosto pelo curso, ou se encantaram com o curso, a partir das disciplinas técnicas específicas, as quais exigiam o “fazer prático”, o “botar a mão na massa”. Segundo alguns relatos os saberes práticos se relacionavam diretamente com a vida cotidiana deles e suas práticas alimentares, o que contribuiu sobremaneira para a permanência no curso, como podemos ver nas falas a seguir:

E1RU: Tinha facilidade demais em relacionar a teoria e prática, porque sempre trabalhei em cozinha de escola, né? A questão também de ver em casa, já era dona de casa.

E3AN: Nunca pensei em desistir e quando começou a chegar às disciplinas específicas, aí que me segurou mesmo, porque eu gostei mesmo. O que me segurou mesmo, impulsionou a minha permanência, foram as aulas das disciplinas específicas.

E4DA: [...] foi na época que vieram as disciplinas realmente do curso, como Manipulação de Alimentos, essas coisas, que era algo que a gente começava a estudar e era algo que a gente levava para o nosso cotidiano, o nosso dia a dia, e via que era bem interessante.

E7VA: Uma coisa que você fica curiosa pra saber, porque um queijo é estragado, o que é um mofo, o que é um fungo. Isso são coisas do nosso dia a dia.

E8JU: Hoje a gente sabe como armazenar alimentos, como é que a gente tem que manipular, como conservar na geladeira, porque não usar uma colher de pau, tábua de madeira. Adoto algumas práticas em casa.

E11CL: Achava muito interessante ver como as coisas aconteciam, vivenciar mesmo. Acho que isso foi o que despertou o encantamento do curso, mas mais por lidar com alimentos. Eu gosto muito.

Em conversa com um dos gestores acerca da aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos o mesmo confirma as possibilidades inerentes ao público da EJA em relação às práticas nos laboratórios, por meio da seguinte observação:

G1: Eles podem não apresentar um desempenho cognitivo intelectual satisfatório nos aspectos teóricos, mas em contrapartida, a aprendizagem se efetiva em aspectos operacionais que envolvem os saberes práticos necessários ao aprender fazendo. (Informação verbal - G1).

O referido gestor estabeleceu ainda uma relação dessa aprendizagem prática com os estudantes dos cursos integrados regulares, destacando que estes apresentam certas dificuldades perceptíveis em relação aos jovens e adultos.

Essas considerações só vêm confirmar nossas proposições em relação às principais características de adultos como sujeitos de aprendizagem. Para referendar essa concepção Piconez (2007, p.1) nos conclama com o pensamento de que os adultos são “motivados por material que é prático, aplicável ao seu trabalho ou situação de vida e centrado em problema; trazem consigo o desejo de crescer e aprender”.

Nessa direção, Charlot (2013), nos provoca a pensar sobre a importância da relação vincular como um fator que interfere na aprendizagem do estudante. Segundo o autor, fazendo uma comparação com a França, onde a escola é uma instituição mais forte do que no Brasil, o aluno tem o direito de pertencer e de aprender coisas que ele goste ou não. Então, o que o chama mais atenção aqui no Brasil, é a importância que é dada ao lado afetivo do saber, tanto por parte dos estudantes como do professor: o saber deve ter efeitos emocionais para ter valor.

Dessa forma, o autor vem corroborar com os indícios encontrados em nossa pesquisa, no que se refere aos aspectos relacionais, conviviais tão presentes em nossos achados.

No contexto da educação profissional e tecnológica falamos muitas vezes da dificuldade em encontrar nas práticas docentes essa relação vincular na qual o docente veja o estudante como um sujeito que tem história, tem vida, tem trabalho, tem problemas a resolver, e que muitas vezes precisa ser visto, ouvido, compreendido, para que possa permanecer na trilha em busca de novos saberes. Vemos essa questão como um desafio nas práticas educativas que permeiam o ensino em todos os níveis e modalidades da Educação básica e, por que não dizer da educação em geral, incluindo o nível superior.

Em entrevista com uma professora que atua no PROEJA, especificamente com disciplinas da área técnica, observamos que a mesma exerce a docência com prazer e demonstra em seu depoimento a adoção de uma prática docente pautada numa pedagogia da relação. Demonstrou ter preocupação em estabelecer um vínculo relacional com os educandos da EJA, pois acredita que a aprendizagem só acontece quando o sujeito está bem consigo mesmo e com o outro, como podemos ver em seu depoimento a seguir:

P1: [...] Você tem que estar junto, entender os problemas deles, ver as dificuldades, tem que entender que hoje você pode explicar dez mil vezes e hoje ela não vai entender, não adianta. Aí, você sai da sala, tenta resolver, né, o problema por fora, de alguma maneira..., você tenta ajudar de algum jeito, que aí você sabe que na hora que ela tiver um pouco mais estável, nesse contexto, aí ela volta e aprende. Então, eu acho que o professor não pode ser só aquele que entra, ensina e vai embora.

Para esta docente o que facilita a aprendizagem é a “atenção” que o docente tem para com o estudante. Ela foi enfática em sua resposta, quando afirmou:

P1: [...] Eu acho que é a ‘atenção’. Não é jogar a disciplina no quadro e ir embora. Você joga a disciplina e vai embora. É a atenção do docente para com ele. Ele tem que ser o professor que entra, fica... Você tem que entender... Você tem que apostar...

Em seu depoimento, a professora afirmou não ter nenhuma dificuldade em trabalhar com os sujeitos da EJA. Desde o início trabalhou com as turmas da EJA e do subsequente e, apesar de sempre estar ouvindo comentários acerca das dificuldades que os docentes enfrentam com as turmas de EJA, ela sempre defendeu que “[...] conseguia trabalhar sem problemas nenhum. [...] porque na minha cabeça eles eram tão capazes quanto os outros, era uma disciplina nova, encarei as turmas como iguais” (P1).

Com base nesse registro, questionamos: será que o fato de estarem sendo considerados capazes de aprender influenciou a relação dos estudantes com o saber? Refletindo com Charlot (2013), sabemos que toda pessoa tem uma atividade intelectual, mas que essa atividade precisa ser mobilizada, provocada, desafiada e isso vai depender do sentido que ela confere àquilo que está ouvindo e à situação que está vivenciando. Precisamos considerar a história social e singular do sujeito.

Como já discorremos anteriormente, aprender não é fácil, mas é prazeroso quando descobrimos que estamos aprendendo e que estamos sendo vistos por outros de forma diferente, isso é capaz de impulsionar novas aprendizagens.

Questionamos a professora o que significava para ela a expressão “você tem que apostar” citada em uma de suas falas. Rapidamente ela argumentou que:

P1: Quando você cria um vínculo, né, aí você consegue chegar junto. Porque o aluno se sente à vontade, como muitas vezes, chegava e dizia assim: ‘Professora, para aí, não entendi nada, explique aí de novo’. Entendeu? Então, pela experiência que eu já passei, para um aluno chegar para você e dizer isso, é porque ele tem uma relação muito próxima a você. Eu acho que tem que ser uma coisa mais humanizada, você tem que estar realmente próximo.

Esse depoimento aponta indícios compreensíveis acerca da importância que tem a relação vincular entre docentes e educandos, quando se estabelece uma afetividade que envolve o sentimento de abertura ao próximo, refletida na ação solidária e humanista. Essa relação é capaz de acionar as motivações internas dos alunos no sentido de conseguir superar as dificuldades. Por essa via, podemos considerar que um movimento de circularidade cultural pode ser ativado, quando a cultura de origem popular, em proximidade com a cultura científica e técnica, é, de alguma forma, acolhida e respeitada em seu modo de se manifestar.

Pensamos que o papel dos educadores é mediar a aprendizagem por meio de uma ação pedagógica pautada numa relação dialógica, no sentido de conhecer e entender a real situação do educando frente às dificuldades que surgem no percurso do processo de ensino e de aprendizagem. Consiste em estabelecer um vínculo afetivo entre estudantes e docentes, para que se possa desenvolver um trabalho pedagógico que faça a diferença, permitindo assim, uma disponibilidade para aprender.

Quando o educador entende que é possível aprender a partir dessa relação, o ato pedagógico se declara como processo dialógico do saber. Temos nesse registro uma ilustração real da consideração dos conhecimentos prévios do sujeito, quando este não se refere apenas aos conteúdos conceituais ou aprendizagem cognitiva, mas em particular a uma situação de vida que tanto pode impelir ou impedir a aprendizagem.

4.7 A CONTRIBUIÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA A PERMANÊNCIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO PROEJA

Em seu projeto político-pedagógico, o IFRN dispõe de um conjunto de políticas e ações educativas³³, que visam estabelecer mecanismos de formação, participação, envolvimento, compromisso de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, voltado para possibilitar a efetivação de um fazer pedagógico institucionalizado, com qualidade.

Dentre estas, encontramos a de Assistência Estudantil, concebida como parte do processo educativo e que, configura-se como direito social dos educandos, por meio da garantia do direito à educação pública e de qualidade, na perspectiva de democratizar o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes (IFRN, 2012). Para atender a esse propósito, há vários serviços de atendimento ao estudante.

O trabalho é desenvolvido por uma equipe multiprofissional que compreende profissionais de várias áreas como: médico, enfermeiro, fisioterapeuta, nutricionista, odontólogo, psicólogo, assistente social e educadores, entre outros. Os indicadores

³³ Esse conjunto de Políticas e Ações Institucionais do IFRN se apresenta no Capítulo 4 do documento intitulado “Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva”. Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

sociais que permeiam as ações de assistência social são: acesso e permanência, desempenho acadêmico, cultura, lazer e esporte, assuntos transversais.

São vários os programas disponibilizados por esse setor, tais como: Programa de Alimentação Escolar, de Auxílio-transporte, de Iniciação Profissional, de Bolsa para Cursos Básicos de Idiomas, de Fiscalização de Concursos, de Fomento ao Estudo para os Alunos do PROEJA (Resolução do Conselho Diretor, nº 10, de 28/05/2008). Todos eles são desenvolvidos tendo em vista a intervenção nas questões de vulnerabilidade social, cultural e econômica dos sujeitos, buscando favorecer a formação para o exercício da cidadania.

Este último programa se destina exclusivamente aos estudantes do PROEJA, tendo por objetivo contribuir para a sua permanência no IFRN e a melhoria do seu desempenho acadêmico, por meio da concessão de auxílio financeiro complementar para despesas com transporte, alimentação e aquisição de material didático. O valor do auxílio deverá considerar os recursos orçamentários da SETEC/MEC. No ano de sua instituição (2008), ficou estabelecido o valor do auxílio de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para todos os alunos regularmente matriculados e cadastrados no Serviço Social. Vale ressaltar que este programa foi criado a partir do ano 2008, em decorrência dos altos índices de reprovação no PROEJA, como tentativa de diminuir esses resultados negativos, constituindo-se como um mecanismo para favorecer a permanência escolar, uma vez que a medida tem como foco complementar as despesas dos sujeitos jovens e adultos. Observamos nas entrevistas que, apenas uma estudante se referiu a esse programa do fomento como importante para a sua permanência no curso.

Dos 11 entrevistados, 4 tiveram acesso a uma bolsa de trabalho durante algum tempo, e os demais registram a relevância dos serviços da psicologia e da assistência social quando em momentos difíceis (pessoais) de suas vidas precisaram da intervenção desses profissionais. Registram também a contribuição do auxílio-transporte e o de alimentação. Eis alguns relatos a seguir:

E2JO: Era uma bolsa de trabalho. Fui bolsista depois que fiz uma prova de seleção, apresentei um projeto. Fui bolsista da usina, já estava na área, fiquei 10 meses na usina, “escravidão”, fazia de tudo lá. Pegava uns 50 litros de leite, mas, me ajudou muito.

E3AN: Sim. Por um tempo eu recebi o auxílio-transporte, depois tinha o auxílio-alimentação, e logo depois fui bolsista 06 meses na

usina. Aí, chegou aquele programa dos 100 reais, que a gente recebia todo mês.

E4DA: Permaneci pouco tempo no trabalho, porque em pouco tempo, quando estava na EJA, consegui uma bolsa para trabalhar na usina, já para colocar em prática o que a gente aprendia em sala de aula. Aí, quando consegui a bolsa lá na usina, foi quando abandonei o comércio de vez e me dediquei só ao IF. Então, assim, a oportunidade de ter uma bolsa lá dentro já facilitou tudo.

E5KA: Sim. Durante o problema da separação, gravidez, tive apoio psicológico, a assistente social me ajudou muito.

E6ER: Fui bolsista de trabalho 2 anos no laboratório de alimentos e 1 ano e 4 meses. Aí, depois teve que trocar os bolsistas, aí me tiraram.

E7VA: Eu passei, assim, por um momento difícil e tive um apoio do serviço social, da psicóloga, muito grande. [...] eu tive total apoio. O IF ligava, perguntava o que estava acontecendo, porque você não veio... Então, assim, eles tiveram essa preocupação de manter contato. A assistente social ou a psicóloga...

Com base nos depoimentos, percebemos o valor que a Assistência Estudantil apresenta como contribuição para a permanência escolar bem como para o desempenho acadêmico desses estudantes. De acordo com os relatos, observamos o grau de importância em relação ao Programa de Iniciação Profissional ou Bolsa de Trabalho³⁴, uma vez que este programa faz uma grande diferença na vida de cada um, de forma que ajuda na manutenção dos estudos, exige responsabilidade, habilidades e possibilita aprendizados que serão refletidos nos profissionais que irão se tornar.

Assim, entendemos que o Programa de Iniciação Profissional insere os estudantes em atividades de trabalho no âmbito do IFRN para valorizar as suas próprias potencialidades a fim de desenvolver atitudes e habilidades fundamentais para o exercício profissional, em qualquer área em que, futuramente, venha a se inserir. Depreendemos que os serviços de Assistência Estudantil contribuem significativamente para a permanência dos estudantes.

Percebemos, portanto, indícios de uma educação cidadã, a qual promove no sujeito o exercício da crítica pessoal sobre a sua realidade, reconhecendo-se no

³⁴ Esse programa tem como objetivo proporcionar ao estudante de baixo poder aquisitivo, com matrícula e frequência regular na Instituição, apoio financeiro para manutenção de seus estudos, bem como propiciar uma experiência antecipada da atividade laboral, criando oportunidade de capacitação que possibilite o desenvolvimento de atitudes e habilidades inerentes ao exercício de uma profissão na sociedade. (IFRN, Resolução nº 25/2007-CD, de 31/08/2007).

direito e no dever de participar ativamente em múltiplos espaços por meio do diálogo, criando e recriando ações sociais de opção política com vistas à sua transformação (BRANDÃO, 2002).

Finalizando nossas análises apresentamos um quadro referencial que mostra alguns indícios da concretização de uma educação pautada na relação, considerando os arranjos culturais dos sujeitos e suas apropriações para sobreviver a uma cultura que oprime e que na maioria das vezes não consegue dar visibilidade aos saberes culturais construídos coletivamente.

O quadro 7 indica alguns sinais de mudanças profissionais e educacionais, conforme podemos ver a seguir:

Quadro de mudanças profissionais e educacionais					
Código	Turma	Idade*¹	Atividade profissional anterior	Atividade profissional atual	Escolaridade atual
E1RU	2006.2	40 anos	ASG	Fiscal na Vigilância Sanitária (PMCN)	Cursando Pedagogia PROUNI/UNP
E2JO	2006.2	26 anos	Guia turístico	Técnico em Alimentos e em Segurança do Trabalho	Cursando Tecnologia em Recursos Humanos – UNP
E3AN	2006.2	32 anos	Dançarina de Banda	Agente Comunitário de Saúde (PMCN)	Licenciada em Química - IFRN <i>Campus</i> CN
E4DA	2006.2	27 anos	Balconista (Comércio)	Professora substituta de Química no IFRN <i>Campus</i> Ipangaçu	Licenciada em Química - IFRN <i>Campus</i> CN
E5KA	2006.2	35 anos	Prof. ^a na Ed. Infantil	Técnica em Alimentos Atua com consultoria em empresas de alimentos	Licenciada em Letras – UFRN Pós-graduação em Vigilância Sanitária
E6ER	2008.2	32 anos	Costura, Teatro, Reforço escolar.	Empresa de Cerimonial de Festas, Costureiro	Ensino Médio Profissionalizante
E7VA	2008.2	43 anos	Recepcionista	Não está trabalhando	Cursando Licenciatura em Química – IFRN <i>Campus</i> CN
E8JU	2008.2	40 anos	ASG	ASG	Ensino Médio Profissionalizante
E9FE	2008.2	23 anos	Modelo	Comércio	Cursando Tecnologia em Alimentos – IFRN <i>Campus</i> CN
E10RI	2008.2	33 anos	Porteira	Não está trabalhando	Ensino Médio Profissionalizante
E11CL	2008.2	29 anos	Dona de casa	Coordena equipe da cozinha em Pizzaria	Ensino Médio Profissionalizante
* ¹ Idade atual					
* ASG: Apoio em Serviços Gerais CN: Currais Novos					

Quadro 7 - Fonte: Pesquisa da autora (2014)

O quadro acima nos apresenta informações relacionadas à elevação da escolaridade quando observamos que dentre os 11 (onze) estudantes, 7 (sete) conseguiram obter acesso ao ensino superior: 2 (dois) concluíram a Licenciatura em Química, 1 (um) concluiu a Licenciatura em Letras e se encontra cursando pós-graduação na área de Vigilância Sanitária e 4 (quatro) estão cursando um ensino superior.

Quanto às mudanças de profissão ou inserção no mundo do trabalho, observamos que 6 (seis) dos entrevistados conseguiram avançar em suas atividades profissionais, ampliando os horizontes, colhendo frutos plantados no percurso sinuoso do estudo em busca da qualificação profissional, como sujeitos da EJA.

Percebemos, portanto, a contribuição significativa do Curso Técnico em Alimentos na modalidade EJA para a melhoria da qualidade de vida desses sujeitos jovens e adultos no âmbito pessoal, profissional e porque não dizer em todos os aspectos que envolvem o ser humano em suas relações. Compreendemos que as mudanças se concretizaram a partir das vivências construídas em um conjunto de saberes e não saberes, os quais foram se entrelaçando, se encaixando formando, assim, uma grande teia.

Dialogando um pouco mais com Freire (2008), compreendemos que o homem está no mundo e com o mundo e por isso a sua capacidade de ir além é o que o torna “um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo” (FREIRE, 2008, p. 30). Encontramos em Freire a compreensão de que o homem é um sujeito que se encontra em permanentes situações de aprendizagem e, por ser humano, necessita do outro no processo de (re)construção de si mesmo. E por isso não devemos prescindir dos saberes que emanam das relações humanas que venham fortalecer as relações com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

A nossa pesquisa tem mostrado indícios de que quando aprendemos e percebemos que estamos aprendendo, passamos a nos valorizar, a nos ver diferentes, elevando a nossa autoestima, o nosso autoconceito e, daí, prosseguimos no caminho de novas descobertas, de forma desafiadora.

Nessa dimensão, a teia não se finda, pois outros fios se entrelaçam em busca de outros anseios, de novas esperanças que constituirão novos saberes. Nessa dimensão, Freire (2006) nos convida a pensar sobre uma das principais

características humanas que se encontra na consciência do ser enquanto inconcluso, incompleto e por isso nos encontramos sempre em situação de busca de saberes que venham conjugar e melhorar nosso modo de ver, pensar e fazer as coisas, num processo gnosiológico do saber como diz Freire (2006). E, assim, pensamos a formação humana como possibilidades de vir a ser, num processo infinito de trocas, de aprendizagens, de emoções, de construções, de gestos, enfim, da própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, o nosso olhar se encontrava direcionado para a investigação de fatores que contribuem para a não permanência dos estudantes do PROEJA, no IFRN - *Campus* Currais Novos. À medida que fomos explorando o objeto de pesquisa, alguns sinais iam sendo apontados, desvelando possibilidades de mudança na direção desse olhar.

Percebemos que em meio a tantas discussões negativas em relação à efetivação do PROEJA no IFRN, surgia a necessidade de um pensar além do que os dados mostram, o que se encontra nas entrelinhas dos fazeres pedagógicos no cotidiano escolar.

Então, a partir de algumas leituras sobre os resultados acadêmicos de estudantes no PROEJA, buscamos desviar os olhares centrados na negatividade, focando-os em direção a aspectos que visualizassem possibilidades em relação às aprendizagens dos sujeitos da EJA.

Na ação do vasculhar, várias questões foram suscitadas, principalmente, a partir dos dados levantados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes que já haviam concluído o Curso Técnico em Alimentos. Os achados indicavam sinais de que, apesar do alto índice de desistência poderíamos identificar alguns indícios de positividade em relação à permanência desses sujeitos no curso.

Dessa forma, fomos provocados no sentido de apontar aspectos possibilitadores de um fazer pedagógico no âmbito do PROEJA/IFRN. Na tentativa de desvendar indícios que contribuíram para a permanência escolar dos sujeitos consideramos suas histórias de vida, seus modos de ser e de estarem no mundo, suas resistências, suas diferenças, suas expectativas de vida, enfim, seus objetivos, sejam no âmbito pessoal ou profissional.

Como podemos notar, decidimos caminhar na contramão daquilo que comumente temos encontrado nos trabalhos acadêmicos: os motivos da desistência ou da evasão, como alguns autores preferem denominar.

Buscamos, então, estabelecer uma relação entre a permanência e a aprendizagem enquanto processo escolar a partir do entendimento de que se o sujeito permanece é porque está aprendendo algo que o satisfaz, seja na dimensão

escolar, social e/ou institucional. Percebemos que essa permanência está atrelada tanto a fatores objetivos como subjetivos circunstanciados na vida em sociedade. Pensamos que os sujeitos que permaneceram não o fizeram apenas por permanecer, mas porque vislumbraram a construção de outras realidades e dessa forma foram capazes de perseguir os seus objetivos enfrentando as adversidades.

Não podemos desconsiderar que, enquanto sujeitos sociais, atuamos em círculos concêntricos de sociabilidade em múltiplas realidades, nas quais somos condicionados e ao mesmo tempo construtores na edificação de nossa vida em sociedade. Essa construção ocorre por meio de interações, negociações, deliberações e vontades que a partir de outros modos de ver e pensar orientam o nosso agir de forma mais consciente e responsável.

Nessa perspectiva, tentamos explicar a situação a partir das múltiplas relações sociais, considerando o estudante como um sujeito que interpreta o mundo, resiste às diferenças, age conforme seus desejos e interesses.

Partimos da compreensão de que os sujeitos antes de serem estudantes são seres humanos, capazes de pensar, sentir, agir e assim, trabalhamos numa perspectiva do quefazer humano, desse fazer-se e mover-se enquanto humano em busca de algo. Algo este que é mutável e construído na relação do “eu” com o “outro” e a partir do que delineamos como um projeto de futuro.

Sendo assim, entendemos que trabalhar com sujeitos populares requer um conhecimento sobre quem são esses sujeitos, suas especificidades, seus anseios, suas necessidades e expectativas, entender como se dão esses arranjos culturais que circundam o quefazer humano.

Nesse sentido desenvolvemos a ideia de arranjos culturais como sendo um movimento de troca, a partir da cultura popular, que é feito com os recursos disponíveis através dos processos de apropriação de saber dos sujeitos populares, que recriam modos de acesso ao se incorporarem das culturas consideradas eruditas. No caso, esses saberes são reapropriados de diversas formas, estilos e significados a partir das vivências e experiências cotidianas.

Perceber que os estudantes dispõem de condições internas que mobilizam o seu aprender é caminhar numa perspectiva de busca incessante, de compreensão dos saberes enquanto aprendizes de sua própria aprendizagem.

Lembramos aqui, que uma das intenções do PROEJA é a articulação com a pesquisa como forma de apropriação de conhecimentos inerentes aos modos de

pensar dos sujeitos jovens e adultos, num processo de formação docente. Defendemos essa ideia, pois somente adotando o papel de investigador, de pesquisador poderemos dar passos mais consistentes em favor de um ensino mais próximo da realidade dos sujeitos. Parafraseando Freire (2006), não há docência sem pesquisa e pesquisa sem docência, um se complementa no outro por meio do processo da busca, da indagação, da curiosidade, da pesquisa.

Vimos em nossa pesquisa que o Curso Técnico em Alimentos/PROEJA desencadeou nos estudantes mudanças de vida significativa no âmbito pessoal e profissional conforme os resultados apresentados.

E que essas mudanças foram frutos de todo um processo de aprendizagem onde as relações vinculares aparecem como forças propulsoras no caminho da persistência, da perseverança. Percebemos a importância dos vínculos construídos entre os sujeitos no ambiente de solidariedade, humanização, onde a lógica neoliberal foi rompida pelos sujeitos no processo de busca do saber mais.

Encontramos em nossos achados a visibilidade de instrumentos favoráveis a uma educação pautada na humanização, no solidarismo, no fazer pedagógico que contemple as práticas humanas, num movimento circular da cultura. Nesse movimento os arranjos culturais se entrelaçam promovendo trocas de saberes, e assim a aprendizagem, que é sempre algo exigente, acontece em muitas ocasiões, de forma harmoniosa, prazerosa, se associando a alegria necessária à atividade educativa e a esperança que faz parte da natureza humana (FREIRE, 2006).

Percebemos que esses fatores ainda são pouco valorizados nos contextos escolares nos vários níveis de ensino, pois não levam a sério os elementos da cultura tão presente nas vivências para a construção de uma sociedade colaborativa onde se podem viver os princípios da humanização, da solidariedade, da cooperação, do respeito ao outro.

A pesquisa apontou sinais de que para os programas e projetos, ou seja, para que as políticas públicas para EJA possam dar certo, é preciso partir do conhecimento valorativo dos sujeitos a quem elas se dirigem. Precisamos perceber os fatores que emergem de baixo para cima, vendo os sujeitos como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e os recursos que utilizam para sobreviver num contexto escolarizado, que ainda os vê como sujeitos inferiorizados, incapazes de aprender.

Não estamos aqui desconsiderando o contexto e as estruturas sociais, pois entendemos que essas dimensões se interpenetram influenciando as decisões dos sujeitos no seu cotidiano. Porém, pensamos que podemos partir do que está mais próximo de nós e que nos condiciona a agirmos com mais confiança e, dessa forma buscarmos uma ação educativa que possibilite aos jovens e adultos a potencialização de suas capacidades.

Não queremos dizer com isso que esses aspectos por si só vão resolver os problemas da evasão, da desistência, da reprovação tão emblemática na EJA e em seus contextos institucionais. Pensar dessa forma é se colocar numa posição de ingenuidade sem considerar que existem fatores macrosociais e políticos que interferem e decidem as ações a serem executadas. Contudo, entendemos que precisamos enxergar os fatores a partir das instâncias microsociais como uma ponte a estabelecer um elo que consiga mexer com as estruturas e quem sabe provocar as mudanças mais substanciais que venham atender aos princípios da universalização da educação e a minimização da desigualdade social.

Vemos que os arranjos culturais apontam indicativos de como um curso técnico como esse que estudamos apresenta possibilidades de ser organizado de forma a estar mais próximo dos sujeitos populares, uma vez que articula o saber, o fazer para aprender.

Destacamos aqui a organização curricular que orientou as práticas educativas do curso em estudo, quando observamos no seu itinerário formativo o distanciamento das disciplinas técnicas com as disciplinas de formação geral, adiando o entendimento dos objetivos do curso pelos sujeitos.

Talvez esse distanciamento possa ser considerado como um dos indícios dos motivos da desistência de alguns, uma vez que as disciplinas técnicas só aparecem a partir da metade do curso e considerando que os sujeitos jovens e adultos aprendem de forma mais pragmática, ou seja, no aprender fazendo, no ter objetivos mais claros, definindo o que realmente vai aprender.

Fica evidente essa questão quando os estudantes apontam o momento de encantamento com o curso, o que ocorreu a partir do contato com o laboratório, ou seja, com os conhecimentos práticos, os quais estão intimamente relacionados à sua vida cotidiana.

Percebemos que as propostas pedagógicas dos cursos no IFRN passaram por momentos de discussões gerando a reorganização ou reestruturação dos

itinerários formativos tentando articular os saberes numa perspectiva do currículo integrado. Dessa forma, as disciplinas específicas aparecem dispostas desde o primeiro período do curso. Fica um questionamento: será que consideraram as especificidades dos sujeitos populares para reconstrução das propostas pedagógicas no âmbito do PROEJA?

Diante do exposto, fica clara a compreensão de que o saber é produzido a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo. Pressupõe um processo de construção coletiva por meio da interação do sujeito consigo mesmo e com os outros.

Nessa perspectiva, a educação precisa ser vista como um processo contínuo, que acontece ao longo de toda a vida, considerando as vivências de um processo interativo, dialógico do conhecimento como experiência de aprendizagem.

Nessa direção, reiteramos o nosso pensamento da educação como meio fundamental para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, capaz de possibilitar aos sujeitos jovem e adulto rever suas potencialidades, desenvolver habilidades adquiridas no seu percurso de vida, além de possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado numa perspectiva de atuação para o mundo do trabalho.

A pesquisa aponta indícios que nos levam a pensar em como a expansão da Educação Profissional no IFs, tem muito a contribuir para a elevação da escolaridade dos jovens e adultos. E nesse contexto, vemos o PROEJA como um campo que vislumbra as possibilidades de vivências, de histórias e de concretudes humanas.

Nesse processo, percebemos a EJA como uma política pública de educação necessária no contexto brasileiro e a compreendemos como uma temática que apresenta uma teorização e possibilidades de observação na prática. Dessa maneira, buscamos respostas na tentativa de colaborar para a melhoria de práticas pedagógicas na EJA, com vistas à transformação de posturas e concepções pedagógicas, que considerem o sujeito como um ser histórico-social, capaz de interferir e transformar a sua realidade.

Nesse sentido, compreendemos que o PROEJA tem suas implicações socioculturais num processo de desenvolvimento humano, ou seja, do jovem e adulto na sociedade atual reforçando as possibilidades de uma aprendizagem com sentido e significado. Reiteramos, portanto, a relevância dos fatores relacionais

essenciais ao impulsionamento da aprendizagem e de enfrentamento das situações que ocorrem no cotidiano escolar, em particular, dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem e de conhecimento, numa perspectiva histórico-cultural.

Este trabalho traz uma abordagem esperançosa do PROEJA, quando apresenta a permanência dos estudantes como relacionada à possibilidade de vislumbrar o novo. E essa esperança em uma acepção freireana não é uma simples espera, mas um mover-se enquanto esperamos algo. E foi o que aconteceu com os sujeitos no Curso Técnico em Alimentos. Assumiram-se, moveram-se, enfrentaram dificuldades, articularam-se de várias formas, com os seus próprios arranjos culturais como forma de sobreviverem às intempéries do cotidiano escolar, e de transitarem pelos caminhos da cultura científica e técnica.

Logo, podemos pensar nessa temática como uma contribuição, que a nosso ver pode gerar frutos positivos num processo de construção de uma educação mais humana, uma vez que enfocamos os princípios da cooperação, da solidariedade fomentada pela ação dos arranjos culturais explicitados pelos educandos, sujeitos populares em busca da sobrevivência de sua escolarização em ímpetos embevecidos de saberes, muitas vezes invisibilizados.

O PROEJA é um convite para gerar uma ação didática e pedagógica investigativa contagiante, mais capaz de ir detectando, a cada etapa, os problemas que ameaçam a permanência dos educandos em nossos espaços escolares, e que vão emergindo, como vimos acontecer nas melhores experiências de educação popular, perseguidas pela ditadura civil-militar, especialmente nos anos 1960. Deixamos aqui uma curiosidade em forma de indagação: como anda a pesquisa no âmbito da formação docente no IFRN? Tem se constituído em campos do saber apresentando proposições possíveis de se pensar e fazer uma educação mais próxima dos sujeitos educandos, em particular, os sujeitos da EJA?

Enfim, não podemos esquecer que aprendemos vivendo, fazendo, experienciando, sempre em contato com o outro, em situações de conflitos com o outro e conosco mesmos e nessas relações os aspectos afetivo-emocionais são importantes.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas – Informação e documentação – **Trabalhos acadêmicos** – Apresentação – NBR 14724 – Mar. 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 51ª reimpressão da 1ª edição/1981. Coleção primeiros passos; 20. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação profissional e Tecnológica. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 e 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 17 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Formação Continuada Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. Parecer do CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 - Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252:par-ecer-ceb-2000&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 06 mar. 2013.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. (Série Legislação, nº 39).

_____. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf> Acesso em: 20 jun. 2013.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 19ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. Revista em Educação de Jovens e Adultos – REVEJA, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf#page=2&zoom=auto,-19,759. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____, **Os jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

_____, **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2005.

_____. **Entrevista com Charlot: A escola e o saber**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006> Acesso em: 30 nov. 2013.

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: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

DAMATTA, Roberto. **A Casa & a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro: 1997.

DANTAS, J. F. da S.; MOURA, D. H. **Implantação do PROEJA no Campus Currais Novos do IFRN: avanços e descontinuidades históricas**. In: MOURA, D. H.; BARACHO, M. das Graças (Org.). PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 189-211. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download?b_start:int=72>.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 31ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 49ª reimpressão. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação: ensaios.** 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época: vol. 23).

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GATTI, B. A. **Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave.** In: Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275003.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

GENTILI, P. e ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição.** 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** In: Revista Ensaio, avaliação, política pública, Educação. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas.**
http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3090_texto.pdf. Acesso em 05/08/2014.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos.** São Paulo Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas.** São Paulo: UNESP, 1998.

IFRN, **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos, na forma integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial.** Projeto aprovado pela Resolução Nº 03/2009-CONSUP/IFRN, de 22/05/2009, Natal, 2009. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/ensino/ensino/cursos-tecnicos-integrados/Alimentos%20EJA%20-Currais%20Novos.pdf/view>>.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção (2004 a 2006).** Natal, 2007. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>.

_____. **Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.** Documento-base. Natal, 2012. Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>.

_____. **Resolução nº 25/2007-CD, de 31/08/2007** (Regulamento do Programa de Bolsa de Iniciação ao Trabalho). Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/alunos/arquivos/Programa%20de%20Bolsa%20de%20Iniciacao%20ao%20Trabalho.pdf>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Censo da educação básica 2012 – resumo técnico – Brasília/DF: INEP. 2013.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia Científica.** 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2011.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MOLL, Jaqueline. **PROEJA e democratização da educação básica.** In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

MOURA, Dante Henrique: **EJA: Formação Técnica Integrada Ao Ensino Médio – Proposta pedagógica.** Salto para o futuro – Boletim 16, setembro de 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: Revista Brasileira de Educação, nº 12, set./out./nov./dez. 1999, p.59-73. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais.** Texto disponibilizado na Webteca do site do núcleo de estudos em jovens e adultos e formação permanente. www.nea.fe.usp.br. Acesso em 20 de setembro de 2007.

PAIVA, Jane; MACHADO, M. Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFITEA**. In: Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos), p. 41-49.

Relatório final do NUPED – Núcleo de Pesquisa em Educação. **Investigando a implementação do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET – RN a partir de 2005: o currículo e a gestão**. Natal/RN, 2011.

RICARTE, F. D. N.; LIRA, A. K. P.; MOURA, D. H. **Investigando as causas da evasão em cursos do PROEJA no IFRN: o caso da Unidade de Currais Novos**. In: MOURA, D. H.; BARACHO, M. das Graças (Org.). PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Natal: IFRN Editora, 2010, p. 93-119.

RIES, Bruno Edgar. **A aprendizagem na fase adulta**. Disponível em: <<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista40/Bruno.pdf>>. Acesso em: 02 dez 2013.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem**. In: COLL, César (Org.). O construtivismo na sala de aula. 6ª edição, São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 29-55.

TOZONI-REIS, Marília F. de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Texto produzido para o Curso de Pedagogia da UNESP a partir de síntese de outros textos da autora. Disponível em <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

WANDERLEY, L.E.W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO A - Roteiro de entrevista para estudante do PROEJA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Roteiro de entrevista para estudante do PROEJA.

Entrevista:

Data: __/__/____.

Local: _____

Duração: _____ Hora: _____

Pesquisadora: Rejane Gomes Ferreira

Dados do entrevistado:

1. Nome: _____
2. Sexo: F (☐) M (☐)
3. Data de nascimento: __/__/____
4. Onde reside: _____
5. Estado civil: Casado: (☐) solteiro (☐)
6. Tem filhos? Sim (☐) Não (☐)
7. Se sim, quantos filhos tem? ____ Qual a idade dos filhos? _____
8. Tem uma profissão? Sim (☐) Não (☐)
9. Se sim, qual? _____
10. Atua nessa profissão? _____
11. Há quanto tempo? _____
12. Escolaridade: Ensino Médio (☐) Cursando ensino superior (☐)
13. Se está cursando uma graduação, dizer qual curso faz: _____

Questões relacionadas ao objeto de estudo da pesquisa:

a) Questões gerais sobre entrada e conclusão do curso:

1. Como você foi informado sobre o CTA no IFRN/Campus Currais Novos?
2. O que gerou inicialmente seu interesse por este curso do PROEJA?
3. O que você estava fazendo profissionalmente naquele período estava associado ao curso ou você queria abrir uma nova oportunidade?

4. Em quais espaços profissionais ou experiências de trabalho você já acumulou até agora?
5. O que você fazia profissionalmente favorecia o ingresso no curso ou implicava algum sacrifício a mais? Esclareça.
6. Qual o ano/período que você concluiu o Curso Técnico em Alimentos no IFRN/Campus Currais Novos?
7. Quando você ingressou no PROEJA, já tinha ensino médio? Completo ou incompleto? Ou só tinha o fundamental?
 1. Em qual instituição: ☐ Pública ☐ Privada ☐ EJA ☐ Regular
8. O que você está colhendo ou não com a conclusão do CTA?
9. Outros aspectos que gostaria de destacar?
10. Quais as suas expectativas em relação ao curso escolhido?

b) Questões internas ao desempenho do aluno no curso:

1. Você estava afastado (a) da escola havia quanto tempo?
2. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o curso? E, como elas foram superadas? (Horário das aulas, material didático, desempenho dos professores, acesso à biblioteca, etc.).
3. Em sua opinião, os serviços de assistência estudantil (psicólogo, assistente social) contribuiu para a sua permanência no curso?
4. Quais aspectos em sala de aula você elencaria como fatores que contribuíram para a sua permanência e êxito no curso?
5. Dentre os aspectos elencados, você destacaria algum que, em sua opinião teve maior significado?
6. Você teve vontade de desistir?
7. Como você se vê hoje após a conclusão do curso? Houve mudanças em sua vida? Em quais aspectos?
8. Você poderia falar um pouco sobre uma situação (experiência) de aprendizagem durante o curso que lhe marcou ou foi significativa?
9. Como você se reconhece em meio às contradições entre o que esperava, o que deseja e o que consegue fazer?

ANEXO B - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a), _____.

Pedimos sua colaboração no sentido de participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“OS ESTUDANTES DO PROEJA NO IFRN: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos”**, desenvolvida por Rejane Gomes Ferreira, aluna de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB. O objetivo da pesquisa é **identificar os fatores que contribuíram concretamente para a permanência e sucesso de estudantes do PROEJA no Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos, na forma integrada, na modalidade de EJA, no IFRN/Campus Currais Novos**. Este trabalho será direcionado por uma metodologia de abordagem qualitativa, de natureza exploratória. Os sujeitos participantes da pesquisa serão alunos egressos do curso mencionado, gestores e docentes envolvidos no processo. Para a coleta de dados serão utilizadas as técnicas específicas de observação e entrevistas semiestruturadas, acompanhadas ou não de gravação de áudio. Não há nenhum risco, prejuízo, ou desconforto que possam ser provocados pela pesquisa. Desde logo, garantimos a não identificação do seu nome e das informações prestadas. Após tais esclarecimentos e no caso de aceitar fazer parte do estudo, solicitamos sua assinatura ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Deve ser esclarecido que o entrevistado tem o direito de desistir da entrevista, se for o caso, no momento em que assim decidir. Em caso de recusa não sofrerá penalidade de qualquer natureza.

Pesquisadora Responsável: **Rejane Gomes Ferreira**

Telefone para contato: **84-8897-4817/ 84-9660-3820**

Rejane Gomes Ferreira
(Pesquisadora responsável)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO PARTICIPANTE

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre a aprendizagem dos alunos no PROEJA do IFRN: (des) compassos entre objetivos e ações cotidianas, como sujeito participante. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Rejane Gomes Ferreira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações bem como, a não penalidade em recusa da participação.

Currais Novos, ____/____/2014.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Pesquisadora responsável: _____

ANEXO C – Caracterização dos sujeitos participantes

Quadro de Caracterização dos sujeitos participantes	
E1RU	Senhora de 40 anos de idade (iniciou o curso com 33 anos), casada, mãe de dois filhos, avó, residente em Currais Novos/RN. Trabalhava como servidora pública municipal com 15 anos de tempo de serviço exercendo a função de ASG (Auxiliar de Serviços Gerais). Sua escolarização limitava-se ao Ensino Fundamental; já havia iniciado o Ensino Médio algumas vezes, mas, por vários motivos desistia. Fazia 6 meses que estava estudando no CEJA na tentativa de concluir o Ensino Médio. Há 12 anos que estava afastada dos bancos escolares. Ingressou na primeira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2006.2), porém não desistiu de concluir o Ensino Médio no CEJA. Hoje, assume um cargo de Fiscal da Vigilância Sanitária na PMCN, o qual foi conquistado por meio de concurso público, realizado em 2009.2, ou seja, na época em que ela concluía o Curso Técnico em Alimentos (PROEJA). Nesse período, conseguiu passar no vestibular no IFRN para Licenciatura em Química, cursando apenas um mês, por motivos familiares não mais frequentou. No ano seguinte fez o ENEM e conseguiu uma bolsa integral à distância (PROUNI) no Curso de Pedagogia na UNP (Universidade Potiguar) – polo Currais Novos. Trancou a matrícula por motivos familiares, mas segundo ela, tem planos de retornar e concluir o curso.
E2JO	Jovem de 27 anos de idade (iniciou o curso com 19 anos), solteiro, residente na Mina Brejuí – Zona Rural do município de Currais Novos/RN. Desde os 15 anos de idade já desenvolvia uma atividade profissional como Guia Turístico no Parque Temático na Mina Brejuí. Estava cursando o 1º ano do Ensino Médio no CEJA, desistiu para ingressar na primeira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2006.2). Atualmente está trabalhando no Atacadão Vicunha (grande supermercado na cidade de Currais Novos) onde assume a função de Técnico em Alimentos. Deu continuidade aos estudos, cursando um Técnico em Segurança do Trabalho e, hoje faz um Curso de Tecnólogo em Recursos Humanos - UNP/Natal. Tem planos de cursar faculdade em Arquitetura. Contudo, diz ser apaixonado pela profissão de técnico em Alimentos.
E3AN	Jovem com 32 anos de idade (iniciou o curso com 25 anos), solteira, residente em Currais Novos/RN. Trabalhou como Dançarina de Banda dos 18 aos 26 anos de idade. Já havia cursado o Ensino Médio no Instituto Vivaldo Pereira (IVP), em Currais Novos e fazia 5 anos que estava afastada da escola, embora estivesse frequentando o CEJA há uns 6 meses para não ficar parada. Desistiu do CEJA e ingressou na primeira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2006.2). Logo que concluiu o curso conseguiu ingressar na Licenciatura em Química no IFRN/CN, o qual conseguiu concluir em 2013.2, sendo a aluna laureada da turma. Atualmente está trabalhando na Prefeitura Municipal de Currais Novos, no cargo de Agente Comunitária de Saúde, efetivada por concurso público.
E4DA	Jovem de 28 anos de idade (iniciou o curso com 20 anos), solteira, residente em Currais Novos/RN. Desenvolvia atividades profissionais como Balconista no comércio local. Já havia cursado o Ensino Médio em uma escola pública estadual na cidade onde reside. Há 3 anos que estava afastada da escola, mas como desejava fazer concurso procurou o CEJA como uma forma de atualizar seus conhecimentos. Porém, quando foi informada da possibilidade de estudar no IF, fez sua inscrição e desistiu do CEJA, ingressando na primeira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2006.2). Logo que concluiu o Curso em Alimentos ingressou na Licenciatura em Química no IFRN/ CN, o qual foi concluído em 2013.2. Participou recentemente de um concurso para professor substituto na disciplina de Química, no próprio IFRN e conseguiu ser aprovada em segundo

	lugar. Atualmente atua como professora substituta na referida disciplina no IFRN. Tem planos de fazer mestrado na área de Química ou mais especificamente na área de Alimentos, pois se identifica muito com essa área.
E5KA	Jovem senhora de 36 anos de idade (iniciou o curso com 28 anos), divorciada, mãe de 3 filhos (na época do curso estava grávida do seu terceiro filho que hoje tem 5 anos de idade), residente em Currais Novos/RN. Já havia cursado o Ensino Médio (Magistério) em uma escola pública estadual na cidade onde reside e por isso estava atuando como professora de Educação Infantil em uma escola particular. Seu maior desejo era cursar uma faculdade. Ingressou na primeira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2006.2) apenas com o intuito de revisar os conteúdos do EM para conseguir passar num vestibular, pois sabia que o ensino do IF era de qualidade. Com um ano de PROEJA ela conseguiu ser aprovada no vestibular da UFRN para o Curso de Licenciatura em Letras, contudo, não desistiu do Curso em Alimentos. Tentou fazer os dois ao mesmo tempo, porém priorizou o técnico e logo após concluiu a Licenciatura. Atualmente atua na profissão de Técnica em Alimentos, responsável por três empresas, todas em Currais Novos. Está cursando uma especialização em Vigilância Sanitária e seu foco é fazer o curso de Tecnologia em Alimentos, pois pretende melhorar sua profissão. Diz ser apaixonada pela profissão, se encantou com o curso.
E6ER	Jovem com 32 anos de idade (iniciou o curso com 26 anos), solteiro, residente em Currais Novos/RN. Já havia cursado o Ensino Médio (Magistério) em uma escola pública estadual na cidade onde reside. Desenvolve atividades profissionais variadas conforme suas habilidades como costura, reforço escolar, atividades de teatro, coreografias de dança. Porém, a atividade básica que desenvolve desde os 15 anos de idade é a de costureiro. Além dessas atividades trabalha atualmente em um Cerimonial de Festas. Estava afastado da escola há 6 anos. Resolveu participar do processo seletivo e conseguiu ingressar na terceira turma do Curso Técnico em Alimentos/PROEJA (período 2008.2). Tem planos de cursar Tecnologia em Alimentos no IFRN/Currais Novos.
E7VA	Senhora de 44 anos de idade (iniciou o curso com 38 anos), casada, mãe de 4 filhos, residente em Currais Novos/RN. Cursou o Ensino Médio em 2002, pelo Telecurso 2000. Trabalhava como recepcionista de uma Pousada. Decidiu participar do processo seletivo e ingressou na terceira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2008.2). Depois de um ano que estava cursando o PROEJA, deixou a atividade para se dedicar aos estudos. Nesse processo conseguiu um estágio remunerado num supermercado como fazendo parte de uma das atividades de prática profissional, aliando teoria e prática. Esse estágio oportunizou uma experiência de trabalho, a qual se prolongou por um ano com carteira assinada. Quando concluiu o curso em Alimentos fez o ENEM e conseguiu entrar no curso de Licenciatura em Química no IFRN/Currais Novos, o qual está cursando atualmente. Seu desejo é cursar Tecnologia em Alimentos, porém o horário de funcionamento do curso (matutino) ainda não lhe permite. Sente-se realizada por estar dando continuidade aos estudos em nível superior.
E8JU	Esta estudante tem 41 anos de idade (iniciou o curso com 35 anos de idade), solteira, residente em Currais Novos/RN. Trabalha como servidora pública municipal, há 14 anos, na função de ASG (Auxiliar de Serviços Gerais). Já havia cursado o Ensino Médio (Magistério). Fazia 12 anos que estava afastada dos bancos escolares. Participou do processo seletivo e conseguiu ingressar na terceira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2008.2), com o objetivo de voltar a estudar para ter outra oportunidade de trabalho. Pretende continuar estudando e conseguir passar num concurso na área do curso.
E9FE	Jovem de 24 anos de idade (iniciou o curso com 18 anos), solteira, residente em Currais Novos/RN. Estava cursando o 1º ano do Ensino Médio numa escola pública estadual, mas quando soube da oportunidade em cursar um ensino médio

	numa escola federal, desistiu. Participou do processo seletivo e conseguiu ingressar na terceira turma do Curso Técnico em Alimentos (PROEJA) no IFRN. Desde os 15 anos de idade desenvolve atividades como modelo. Atualmente trabalha como balconista no comércio. Está cursando Tecnologia em Alimentos no IFRN/Currais Novos.
E10RI	Jovem senhora de 34 anos de idade (iniciou o curso com 28 anos). Na época estava casada, mãe de 1 filho, residente em Currais Novos/RN. Cursou o Ensino Fundamental numa escola pública de EJA e fazia 6 anos que estava afastada da escola. Trabalhava na portaria do IFRN, por meio de uma empresa terceirizada que prestava serviços a instituição. De tanto ouvir os alunos falando sobre a qualidade do ensino na instituição, o desejo em voltar a estudar foi despertado. Participou do processo seletivo e conseguiu ingressar na terceira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2008.2). Deseja voltar a estudar e passar num concurso, de preferência na área de alimentos.
E11CL	Jovem senhora de 30 anos de idade (iniciou o curso com 24 anos), casada, mãe de uma menina e residia na cidade de Currais Novos/RN. Atualmente está morando em Lagoa Nova/RN, município limítrofe de Currais Novos. Cursou o Ensino Fundamental no CEJA, em 1999, logo, fazia 9 anos que encontrava-se afastada dos bancos escolares. Nunca trabalhou, sempre foi dona de casa. Quando soube do processo seletivo para o curso no PROEJA no IFRN, resolveu participar e conseguiu ingressar na terceira turma do Curso Técnico em Alimentos (período 2008.2). Está trabalhando atualmente numa Pizzaria (na cidade onde mora atualmente) como coordenadora dos trabalhos da cozinha e se sente satisfeita. Contudo, deseja passar num concurso para atuar na área. É apaixonada pela profissão.

ANEXO D – Matriz Curricular Proposta Pedagógica 2009

Base de Conhecimentos Científicos e Tecnológicos											
	Disciplina	Carga-Horária/Semestre								CH Total	
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	H/a	H/r
Educação Básica	Língua Portuguesa	6	4	3	3	2	4			440	330
	Inglês			3	3					120	90
	Arte		2							40	30
	Educação Física	2								40	30
	Geografia					4				80	60
	História				4					80	60
	Matemática	6	4	3	4	3	2			440	330
	Física		3	3						120	90
	Química			3	3					120	90
	Biologia			3	3					120	90
	Subtotal CH	14	13	18	20	9	6	0	0	1.600	1.200
Diversificada	Desenho			2						40	30
	Espanhol							4		80	60
	Filosofia	2								40	30
	Sociologia					2				40	30
	Informática		4							80	60
	Orientação Educacional para EJA	4								80	60
	Subtotal CH	6	4	2	0	2	0	4	0	360	270
Educação Profissional	Técnicas de Laboratórios de Alimentos		3							60	45
	Gestão Organizacional e Segurança no trabalho								3	60	45
	Controle Estatístico de Qualidade						4			80	60
	Bioquímica dos Alimentos					4				80	60
	Processos e Operações Unitárias na Indústria						4			80	60
	Introdução a Tecnologia de Alimentos					2				40	30
	Legislação Aplicada aos Alimentos								2	40	30
	Gestão Ambiental					3				60	45
	Microbiologia e Biotecnologia de Alimentos						6			120	90
	Tecnologia de Leite e Mel							5		100	75
	Análise de Leite/Derivados e Mel							3		60	45
	Embalagem e Logística								2	40	30
	Tecnologia de Carnes e Pescados							5		100	75
	Análise de Carnes e Pescados							3		60	45
	Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal								4	80	60
	Análise de Produtos de Origem Vegetal								3	60	45
	Higiene e Segurança Alimentar								6	120	90
	Subtotal CH	0	3	0	0	9	14	16	20	1.240	930
Total CH		20	20	20	20	20	20	20	20	3.200	2.400

Observação:

⁽¹⁾ A hora-aula considerada é de 45 minutos.

CH Disciplinas (horas)	2.400
CH Prática Profissional (horas)	400
Total de CH (horas)	2.800

ANEXO E – Matriz Curricular Proposta Pedagógica 2012

Disciplina	Número de Aulas Semanal por Série /Semestre								CH Total	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Hora/aula	Hora
Núcleo Fundamental										
Língua Portuguesa	4								80	60
Matemática	4								80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental	8	0	0	0	0	0	0	0	160	120
Núcleo Estruturante										
Língua Portuguesa e Literatura		4	4	4	2	2			320	240
Inglês						2	2	2	120	90
Espanhol								4	80	60
Arte	2								40	30
Geografia	4	2							120	90
História							2	4	120	90
Matemática		4	4	4	2	2			320	240
Física				4	4				160	120
Química		4	4						160	120
Biologia		4	4						160	120
Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante	6	18	16	12	8	6	4	10	1.600	1.200
Núcleo Articulador										
Informática	4								80	60
Gestão Organizacional e Empreendedorismo								2	40	30
Produção de Textos Técnico-Científicos I						2			40	30
Produção de Textos Técnico-Científicos II								2	40	30
Introdução a Química dos Alimentos		3							60	45
Biologia aplicada a alimentos			2						40	30
Termologia Aplicada a Tecnologia de Alimentos				2					40	30
Segurança do Trabalho							2		40	30
Gestão Ambiental								2	40	30
Subtotal de carga-horária do núcleo articulador	4	2	2	2	0	2	2	6	420	315
Núcleo Tecnológico										
Introdução a Tecnologia de Alimentos*	3								60	45
Técnicas de Laboratório de Alimentos*			3						60	45
Química e Bioquímica dos Alimentos*				7					140	105
Microbiologia dos Alimentos*					7				140	105
Biotecnologia Aplicada aos Alimentos						2			40	30
Controle Estatístico da Qualidade					3				60	45
Tecnologia de Frutas e Hortaliças						4			80	60
Tecnologia de Cereais*								3	60	45
Tecnologia de Mel						2			40	30
Higiene e Segurança Alimentar							4		80	60
Máquinas, Equipamentos, Processos e Operações Unitárias					3				60	45
Análise dos Alimentos							4		80	60
Tecnologia de Leite e Derivados*							4		80	60
Tecnologia de carnes e pescados*						5			100	75
Embalagem, Rotulagem e Logística							3		60	45
Análise Sensorial								2	40	30
Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico	3	0	3	7	13	13	15	5	1.180	885
(*) 1h/a da carga-horária da disciplina será trabalhada por meio de metodologias diferenciadas										
Total de carga-horária de disciplinas	21	21	21	21	21	21	21	21	3.360	2.520
PRÁTICA PROFISSIONAL										
Desenvolvimento de Projeto Integrador					60				80	60
Estágio Curricular Supervisionado							340		453	340
Total de carga-horária de prática profissional	0	0	0	0	60	0	340	0	533	400
SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórios)										
Seminário de Integração Acadêmica	10								13	10
Seminário de Iniciação à Pesquisa e à Extensão			30						40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional					15	15			40	30
Seminário de Filosofia, Ciência e Tecnologia							10		13	10
Seminário de Sociologia do Trabalho								10	13	10
Seminário de Qualidade de Vida e Trabalho					10				13	10
Total de carga-horária dos Seminários Curriculares	10	0	30	0	25	15	10	10	133	100
Total de CH do curso									4.026	3.020

Observação: A hora-aula considerada possui 45 minutos.

ANEXO F – Quadro de Rendimento Acadêmico dos Alunos

Quadro de rendimento académico dos alunos por semestre/disciplina												
Turma período inicial 2006.2 - Matutino												
Período	Nº/alunos	Disciplinas	Ab/M	%	Média	%	Ac/M	%	Can	%	Tr	%
1	41	Arte I	11	27%	01	2.5%	28	68%	01	2.5%	-	-
		Biologia I	09	22%	03	7.5%	28	68%	01	2.5%	-	-
		Ed. Física I	07	17%	02	5%	31	75.5%	01	2.5%	-	-
		Física I	19	46.5%	06	14.5%	15	36.5%	01	2.5%	-	-
		Geografia I	08	19.5%	-	-	32	78%	01	2.5%	-	-
		Informática I	08	19.5%	-	-	32	78%	01	2.5%	-	-
		Inglês I	09	22%	-	-	31	75.5%	01	2.5%	-	-
		Língua Portuguesa I	18	43.5%	03	7.5%	19	46.5%	01	2.5%	-	-
		Matemática I	15	36.5%	01	2.5%	24	58.5%	01	2.5%	-	-
		Química I	12	29.5%	05	12%	23	56%	01	2.5%	-	-
2	30	OE	03	7.5%	37	90%	-	-	01	2.5%	-	-
		Arte II	02	6.5%	01	3.5%	21	70%	02	6.5%	04	13.5%
		Biologia II	02	6.5%	-	-	22	73.5%	02	6.5%	04	13.5%
		Ed. Física II	02	6.5%	-	-	22	73.5%	02	6.5%	04	13.5%
		Física II	02	6.5%	-	-	22	73.5%	02	6.5%	04	13.5%
		Geografia II	02	6.5%	-	-	22	73.5%	02	6.5%	04	13.5%
		Informática II	02	6.5%	-	-	22	73.5%	02	6.5%	04	13.5%
		Inglês II	02	6.5%	-	-	22	73.5%	02	6.5%	04	13.5%
		Língua Portuguesa II	05	16.5%	02	6.5%	17	57%	02	6.5%	04	13.5%
		Matemática II	02	6.5%	02	6.5%	20	67%	02	6.5%	04	13.5%
3	22	Química II	02	6.5%	02	6.5%	20	67%	02	6.5%	04	13.5%
		Biologia III	02	9%	-	-	20	91%	-	-	-	-
		Bioquímica dos Alimentos	03	13.5	-	-	19	86.5%	-	-	-	-
		Filosofia	02	9%	01	4.5%	19	86.5%	-	-	-	-
		Física III	-	-	--	-	22	100%	-	-	-	-
		Geografia III	01	4.5%	-	-	21	95.5%	-	-	-	-
		História I	02	9%	02	9%	18	82%	-	-	-	-
		Inglês III	02	9%	01	4.5%	19	86.5%	-	-	-	-
		LP III	07	32%	01	4.5%	14	63.5%	-	-	-	-
		Matemática III	-	-	01	4.5%	21	95.5%	-	-	-	-
4	19	Química III	02	9%	02	9%	18	82%	-	-	-	-
		Biologia IV	-	-	01	5.3%	17	89.4%	-	-	01	5.3%
		Controle Estatístico de Qualidade	02	10.5%	-	-	16	84.2%	-	-	01	5.3%
		Física IV	-	-	-	-	18	94.7%	-	-	01	5.3%
		História II	-	-	-	-	18	94.7%	-	-	01	5.3%
		LP IV	02	10.5%	-	-	16	84.2%	-	-	01	5.3%
		Matemática IV	-	-	-	-	18	94.7%	-	-	01	5.3%
		Microbiologia e Biotecnologia de Alimentos	04	21%	-	-	14	73.7%	-	-	01	5.3%
		Química IV	-	-	-	-	18	94.7%	-	-	01	5.3%
		Sociologia	-	-	-	-	18	94.7%	-	-	01	5.3%
5	19	Técnicas de laboratório de Alimentos	-	-	-	-	18	94.7%	-	-	01	5.3%
		Análise de Leite e derivados	01	5.3%	-	-	18	94.7%	-	-	-	-
		Higiene e Segurança Alimentar	-	-	01	5.3%	18	94.7%	-	-	-	-
		História III	-	-	-	-	19	100%	-	-	-	-
		LP V	-	-	-	-	19	100%	-	-	-	-
		Máquinas, equio... processos e operações	-	-	01	5.3%	18	94.7%	-	-	-	-
		Matemática V	-	-	-	-	19	100%	-	-	-	-
6	19	Tecnologia de Latic. e Prod. Fermentados	01	5.3%	-	-	18	94.7%	-	-	-	-
		Análise de carnes, pesc., frut... e derivados	01	5.3%	-	-	18	94.7%	-	-	-	-
		Cooperativismo e associativismo	-	-	-	-	19	100%	-	-	-	-
		Embalagem, rotulagem e logística	-	-	01	5.3%	18	94.7%	-	-	-	-
		Espanhol	-	-	-	-	19	100%	-	-	-	-
		Gestão Ambiental	-	-	-	-	19	100%	-	-	-	-
		Gestão Organizacional e Seg. do Trabalho	-	-	-	-	19	100%	-	-	-	-
		Legislação aplicada aos Alimentos	-	-	-	-	19	100%	-	-	-	-
7	19	Tecnologia de Carnes, Pescados e Frutas	01	5.3%	-	-	18	94.7%	-	-	-	-

ANEXO G - Quadro de Rendimento Acadêmico dos Alunos

Quadro de rendimento acadêmico dos alunos por semestre/disciplinas.												
Turma – período inicial – 2006.2 - Vespertino												
Período	Nº alunos	Disciplinas	Ab/M	%	Media	%	Ac/M	%	Can	%	Tr	%
1	40	Arte I	12	30%	02	5%	25	62.5%	01	2.5%	-	-
		Biologia I	10	25%	01	2.5%	28	70%	01	2.5%	-	-
		Ed. Física I	10	25%	-	-	29	72.5%	01	2.5%	-	-
		Física I	14	35%	05	12.5%	20	50%	01	2.5%	-	-
		Geografia I	09	22.5%	-	-	30	75%	01	2.5%	-	-
		Informática I	10	25%	02	5%	27	67.5%	01	2.5%	-	-
		Inglês I	12	30%	-	-	27	67.5%	01	2.5%	-	-
		Língua Portuguesa I	16	40%	05	12.5%	18	45%	01	2.5%	-	-
		Matemática I	14	35%	03	7.5%	22	55%	01	2.5%	-	-
		Química I	12	30%	03	7.5%	24	60%	01	2.5%	-	-
2	24	Orientação Educacional	07	17.5%	-	-	32	80%	01	2.5%	-	-
		Arte II	04	16.6%	01	4.2%	16	66.7%	-	-	03	12.5%
		Biologia II	04	16.6%	-	-	17	70.9%	-	-	03	12.5%
		Ed. Física II	04	16.6%	-	-	17	70.9%	-	-	03	12.5%
		Física II	04	16.6%	01	4.2%	16	66.7%	-	-	03	12.5%
		Geografia II	04	16.6%	-	-	17	70.9%	-	-	03	12.5%
		Informática II	04	16.6%	-	-	17	70.9%	-	-	03	12.5%
		Inglês II	04	16.6%	-	-	17	70.9%	-	-	03	12.5%
		Língua Portuguesa II	08	33.4%	04	16.6%	09	37.5%	-	-	03	12.5%
		Matemática II	04	16.6%	01	4.2%	16	66.7%	-	-	03	12.5%
3	16	Química II	04	16.6%	-	-	17	70.9%	-	-	03	12.5%
		Biologia III	01	6.25%	02	12.5%	13	81.25%	-	-	-	-
		Bioquímica dos Alimentos	02	12.5%	02	12.5%	12	75%	-	-	-	-
		Filosofia	-	-	-	-	16	100%	-	-	-	-
		Física III	01	6.25%	01	6.25%	14	87.5%	-	-	-	-
		Geografia III	01	6.25%	-	-	15	93.75%	-	-	-	-
		História I	-	-	-	-	16	100%	-	-	-	-
		Inglês III	01	6.25%	-	-	15	93.75%	-	-	-	-
		LP III	05	31.25%	-	-	11	68.75%	-	-	-	-
		Matemática III	01	6.25%	-	-	15	93.75%	-	-	-	-
4	15	Química III	01	6.25%	01	6.25%	14	87.5%	-	-	-	-
		Biologia IV	-	-	04	26.5%	11	73.5%	-	-	-	-
		Controle Estatístico de Qualidade	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Física IV	01	6.5%	02	13.5%	12	80%	-	-	-	-
		História II	-	-	01	6.5%	14	93.5%	-	-	-	-
		LP IV	02	13.5%	01	6.5%	12	80%	-	-	-	-
		Matemática IV	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Microbiologia e Biotecnologia de Alimentos	04	26.5%	-	-	11	73.5%	-	-	-	-
		Química IV	-	-	03	20%	12	80%	-	-	-	-
		Sociologia	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
5	14	Técnicas de laboratório de Alimentos	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Análise de Leite e derivados	02	14%	-	-	11	79%	-	-	01	7%
		Higiene e Segurança Alimentar	03	21%	-	-	10	72%	-	-	01	7%
		História III	-	-	-	-	13	93%	-	-	01	7%
		LP V	-	-	02	14%	11	79%	-	-	01	7%
		Máquinas, equipamentos, processos e operações	-	-	-	-	13	93%	-	-	01	7%
		Matemática V	-	-	-	-	13	93%	-	-	01	7%
6	13	Tecnologia de Laticínios e Prod. Fermentados	04	28%	-	-	09	65%	-	-	01	7%
		Análise de carnes, pescados, frutas e derivados	01	7.7%	-	-	12	92.3%	-	-	-	-
		Cooperativismo e associativismo	01	7.7%	-	-	12	92.3%	-	-	-	-
		Embalagem, rotulagem e logística	01	7.7%	01	7.7%	11	84.6%	-	-	-	-
		Espanhol	01	7.7%	02	15.4%	10	76.9%	-	-	-	-
		Gestão Ambiental	01	7.7%	-	-	12	92.3%	-	-	-	-
		Gestão Organizacional e Seg. do Trabalho	01	7.7%	-	-	12	92.3%	-	-	-	-
		Legislação aplicada aos Alimentos	01	7.7%	-	-	12	92.3%	-	-	-	-
7	13	Tecnologia de Carnes, Pescados e frutas	01	7.7%	-	-	12	92.3%	-	-	-	-

ANEXO H - Quadro de Rendimento Acadêmico dos Alunos

Quadro de rendimento académico dos alunos por semestre/disciplinas.												
Turma – período inicial – 2008.2 - Noturno												
Período	Nº alunos	Disciplinas	Ab/M	%	Média	%	Ac/M	%	Can	%	Tr	%
1	41	Arte I	-	-	-	-	41	100%	-	-	-	-
		Biologia I	-	-	-	-	41	100%	-	-	-	-
		Educação Física I (24 alunos dispensados)	-	-	07	17%	10	24.5%	-	-	-	-
		Física I	01	2.5%	06	14.5%	34	83%	-	-	-	-
		Informática I	15	36.5%	10	24.5%	16	39%	-	-	-	-
		Inglês I	04	10%	01	2.5%	36	87.5%	-	-	-	-
		Língua Portuguesa I	10	24.5%	05	12%	26	63.5%	-	-	-	-
		Orientação Educacional	-	-	08	19.5%	33	80.5%	-	-	-	-
		Química I	01	2.5%	-	-	40	97.5%	-	-	-	-
		Matemática I	-	-	-	-	41	100%	-	-	-	-
2	40	Arte II	02	5%	-	-	38	95%	-	-	-	-
		Biologia II	02	5%	-	-	38	95%	-	-	-	-
		Educação Física II (32 alunos dispensados)	-	-	-	-	08	20%	-	-	-	-
		Física II	03	7.5%	03	7.5%	34	85%	-	-	-	-
		Informática II	19	47.5%	04	10%	17	42.5%	-	-	-	-
		Inglês II	03	7.5%	01	2.5%	36	90%	-	-	-	-
		Língua Portuguesa II	09	22.5%	04	10%	27	67.5%	-	-	-	-
		Matemática II	05	12.5%	07	17.5%	28	70%	-	-	-	-
		Química II	16	40%	02	5%	22	55%	-	-	-	-
		Tecnologia de Laboratórios I	05	12.5%	02	5%	33	82.5%	-	-	-	-
3	27	Biologia III	01	3.7%	01	3.7%	25	92.6%	-	-	-	-
		Bioquímica de Alimentos	07	26%	02	7.4%	18	66.6%	-	-	-	-
		Física III	01	3.7%	02	7.4%	24	88.9%	-	-	-	-
		Inglês III	01	3.7%	01	3.7%	25	92.6%	-	-	-	-
		Língua Portuguesa III	05	18.5%	05	18.5%	17	63%	-	-	-	-
		Máquinas, Equip. Processos e Operações	06	22.2%	02	7.4%	19	70.4%	-	-	-	-
		Matemática III	02	7.4%	-	-	25	92.6%	-	-	-	-
		Química III	09	33.3%	01	3.7%	17	63%	-	-	-	-
		Técnicas de Laboratórios II	02	7.4%	-	-	25	92.6%	-	-	-	-
4	23	Biologia IV	-	-	-	-	23	100%	-	-	-	-
		Controle Estatístico de Qualidade	-	-	01	4.4%	22	95.6%	-	-	-	-
		Física IV	-	-	-	-	23	100%	-	-	-	-
		Geografia I	-	-	-	-	23	100%	-	-	-	-
		Inglês IV	-	-	-	-	23	100%	-	-	-	-
		Legislação Aplicada aos Alimentos	02	8.7%	01	4.3%	20	87%	-	-	-	-
		Língua Portuguesa IV	06	26%	-	-	17	74%	-	-	-	-
		Matemática IV	-	-	04	17.4%	19	82.6%	-	-	-	-
		Microbiologia e Biotecnologia dos Alimentos I	02	8.7%	01	4.3%	20	87%	-	-	-	-
		Química IV	03	13%	02	8.7%	18	78.3%	-	-	-	-
5	23	Desenho	02	8.7%	-	-	21	91.3%	-	-	-	-
		Embalagem, Rotulagem e Logística	04	17.4%	01	4.3%	18	78.3%	-	-	-	-
		Geografia II	03	13%	-	-	20	87%	-	-	-	-
		História I	03	13%	02	8.7%	18	78.3%	-	-	-	-
		Língua Portuguesa V	04	17.4%	01	4.3%	18	78.3%	-	-	-	-
		Matemática V	04	17.4%	02	8.7%	17	73.9%	-	-	-	-
		Microbiologia e Biotecnologia de Alimentos II	03	13%	01	4.3%	19	82.6%	-	-	-	-
6	20	Cooperativismo e Associativismo I	05	25%	-	-	15	75%	-	-	-	-
		Espanhol I	04	20%	-	-	16	80%	-	-	-	-
		Geografia III	04	20%	-	-	16	80%	-	-	-	-
		Gestão Organizacional e Seg. do Trabalho	04	20%	01	5%	15	75%	-	-	-	-
		História III	04	20%	01	5%	15	75%	-	-	-	-
		Língua Portuguesa VI	05	25%	02	10%	13	65%	-	-	-	-
		Matemática VI	04	20%	03	15%	13	65%	-	-	-	-
		Tecnologia de Carnes, Pescados e Frutas I	04	20%	-	-	16	80%	-	-	-	-
7	15	Análise de Produtos de Origem Animal e Vegetal I	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Cooperativismo e Associativismo II	02	13.3%	-	-	13	86.7%	-	-	-	-
		Filosofia	-	-	02	13.3%	13	86.7%	-	-	-	-
		Higiene e Segurança Alimentar I	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		História III	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Língua Portuguesa VII	-	-	02	13.3%	13	86.7%	-	-	-	-
		Tecnologia de Carnes, Pescados e Frutas II	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Tecnologia de Laticínios e Produtos Fermentados I	01	6.7%	03	20%	11	73.3%	-	-	-	-
8	15	Análise de Produtos de Origem Animal e Vegetal II	-	-	01	6.7%	14	93.3%	-	-	-	-
		Gestão Ambiental	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Higiene e Segurança Alimentar II	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Sociologia	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Tecnologia de Carnes, Pescados e Frutas III	-	-	-	-	15	100%	-	-	-	-
		Tecnologia de Laticínios e Produtos Fermentados II	-	-	01	6.7%	14	93.3%	-	-	-	-