



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDENICE ALVES MENDES

**OS EFEITOS INICIAIS DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO
IFPB – CAMPUS CAJAZEIRAS: o que revelam as percepções
discentes?**

**JOÃO PESSOA-PB
2010**

CLAUDENICE ALVES MENDES

**OS EFEITOS INICIAIS DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO
IFPB - CAMPUS CAJAZEIRAS: o que revelam as percepções
discentes?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - CE/UFPB, Campus I, como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

**JOÃO PESSOA-PB
2010**

M538e Mendes, Claudenice Alves.

Os efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?
/ Claudenice Alves Mendes.- João Pessoa, 2010.

130f.

Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. PROEJA – implantação. 3. Ensino médio integrado. 4. Discentes – percepção.

UFPB/BC

CDU: 37-053.6/.8(043)

CLAUDENICE ALVES MENDES

**OS EFEITOS INICIAIS DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO
IFPB - CAMPUS CAJAZEIRAS: o que revelam as percepções
discentes?**

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves - PPGE/UFPB
Orientador

Profa. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Melo - PPGE/UFPB
Examinadora

Profa. Dra Tânia Maria de Melo Moura - PPGE/UFAL
Examinadora

Aprovada em.....// 2010

**JOÃO PESSOA-PB
2010**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dotar de força e capacidade para concluir este trabalho;

Ao meu esposo, José Irlem, por me apoiar e compartilhar todas as etapas até aqui vivenciadas;

Ao professor Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves, por acreditar na proposta de pesquisa e pelo carinho e atenção dispensada durante o trabalho de orientação. O seu apoio e encorajamento foram determinantes para a conclusão desta dissertação.

Aos meus filhos, Ítalo e Irlem, por saberem valorizar a importância que este trabalho tem para mim;

Aos meus pais, pelas bases que me ajudaram a construir e por cuidarem dos meus filhos nos momentos em que era preciso me ausentar;

À coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB e aos professores que ministraram as disciplinas;

Aos alunos egressos do PROEJA, que participaram da pesquisa na condição de sujeitos, com sua participação garantiram a construção deste trabalho;

Aos colegas de Mestrado, pela riqueza das contribuições trazidas durante as aulas e em conversas informais;

Ao IFPB, em especial, ao Diretor Geral, ao Diretor de Ensino e às coordenações de Unidades, pelo apoio e incentivo;

Aos colegas de trabalho do IFPB, com destaque para a equipe pedagógica da qual faço parte, pela contribuição com informações, ideias, materiais e, sobretudo, no revezamento das atividades funcionais;

Enfim, a todos e a todas que, de alguma forma, colaboraram com a realização deste sonho.

Queremos aprender a celebrar juntos o estado de graça de acreditar que nossas energias saberão entrelaçar-se, na dor e na alegria, para que siga em seu fluxo o rio do mais-sentido. O rio que os nossos sentidos - os muitos sentidos da corporeidade viva inteira corpo/mente e irradiação de desejos – já sabem que nunca é o mesmo rio, mas que é o rio das nossas esperanças, com as quais fecundaremos o futuro.

(ASSMANN e SUNG, 2000)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise dos efeitos iniciais da implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras, a partir da percepção dos discentes envolvidos no Programa. Foram privilegiados os educandos que participaram da primeira turma do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, implantada na referida instituição em 2007. Os temas inventariados no decorrer da pesquisa foram discutidos a partir dos documentos oficiais sobre Educação de Jovens e Adultos, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000), do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) e de autores que discutem o PROEJA, como: Moura (2006), Santos (2006), Machado (2006) e ainda autores que tratam da EJA, como: Freire (2000), Gadotti (2007), Arroyo (2007), Paiva (2009) entre outros. Os objetivos perseguidos, durante a pesquisa, consistiram em: descrever o processo de implantação do PROEJA na referida Instituição, enfatizando os seus principais desafios; destacar traços que caracterizam os alunos da turma pioneira do PROEJA no IFPB-Campus Cajazeiras, identificando as suas expectativas iniciais em relação ao Programa, para confrontá-las com as experiências vivenciadas em sala de aula e analisar os resultados escolares referentes à referida turma, destacando as dificuldades enfrentadas pelos alunos para permanecerem no programa. Pautada, principalmente, em uma abordagem qualitativa, esta investigação teve seu dados coletados por meio de entrevista semiestruturada, complementada com informações extraídas de uma ficha individual e de uma avaliação diagnóstica, ambas aplicadas aos alunos durante a realização do curso. Os dados analisados revelam que a implementação do PROEJA no lócus da pesquisa tem se dado em meio a uma série de dificuldades, tanto relacionadas ao contexto escolar quanto ao contexto de vida e de trabalho dos educandos que, somadas, dificultam que os sujeitos da EJA sejam incluídos no espaço da escola e consigam completar com êxito o ensino médio integrado a uma formação profissional de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Ensino médio integrado. Qualificação profissional. Percepções discentes.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the initial effects of the implantation of the Integration Program of Professional Education with the Basic Education in the Modality Young and Adult Education (PROEJA), in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba – Campus Cajazeiras, from the perception of the teachers involved in the Program. The students who participated of the first class of the Integrated Course of Qualification in Microcomputers Operation, implanted in the referred institution in 2007 were privileged. The inventoried themes along the research were discussed from the official documents about Young and Adult Education, as the Law CNE/CEB nº 11/2000 (BRAZIL, 2000), from the Base Document of PROEJA (BRAZIL, 2007) and from other authors who discuss PROEJA, such as: Moura (2006), Santos (2006), Machado (2006) and authors who treat EJA, such as: Freire (2000), Gadotti (2007), Arroyo (2007), Paiva (2009) among others. The goals pursued, during the research, consisted of: describing the process of implantation of PROEJA in the referred Institution, emphasizing its main challenges; highlighting traces which characterize the students of the pioneer class of PROEJA in IFPB – Campus Cajazeiras, identifying its initial expectancies regarding the Program, to confront them with the expectancies lived in the classroom and analyzing the school results referent to the referred class, highlighting the difficulties faced by the students who have remained in the program. Based, mainly, in a qualitative approach, this investigation had its data collected through a semi-structured interview, complemented with information extracted from an individual file and a diagnostic evaluation, both applied to the students during the course. The analyzed data reveal that the implementation of PROEJA in the locus of the research has happened in the middle of a series of difficulties, both related to the school context and the life and work context of the students which, summed up, make it difficult for the individuals of EJA to be included in the school space and to be able to complete successfully high school integrated to a quality professional formation.

KEYWORDS: Young and Adult Education. Integrated High School. Professional Qualification. Students' Perceptions.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Gênero dos alunos	65
GRÁFICO 2	Faixa etária dos alunos	66
GRÁFICO 3	Trabalho e gênero	68
GRÁFICO 4	Evasão no PROEJA	82

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Vista da entrada do prédio do IFPB – Campus Cajazeiras	30
FIGURA 2	Vista do portão de entrada do prédio do IFPB – Campus Cajazeiras	30
FIGURA 3	Localização da área	31
FIGURA 4	Declaração da aluna	64
FIGURA 5	Declaração da aluna	99
FIGURA 6	Oficina de pintura	100
FIGURA 7	Confecção da cocha de retalhos	100
FIGURA 8	Declaração do aluno	111

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Ocupação profissional e gênero dos alunos	69
TABELA 2	Resultados escolares referentes à primeira turma do PROEJA ..	80
TABELA 3	Resultados escolares referentes à segunda turma do PROEJA ..	81
TABELA 4	Motivos que levaram os alunos a fazerem inscrição para o PROEJA	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	– Câmara de Educação Básica
CEFET	– Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	– Conferencia Internacional de Educação de Adultos
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IFPB	– Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PP	- Projeto Pedagógico
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos
SETEC	– Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	– United Nations Education Science and Culture Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	TECENDO OS FIOS DA PESQUISA... PALAVRAS INICIAIS	13
1.2	O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	17
1.3	APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO	23
1.4	DESVELANDO O CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO: O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA - CAMPUS CAJAZEIRAS	27
1.4.1	Apresentando Cajazeiras	30
2	O PROEJA NO CONTEXTO DAS CONQUISTAS LEGAIS ALCANÇADAS PELA EJA NO BRASIL	34
2.1	AS RECENTES CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	34
2.2	O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA	39
3	A EXPERIÊNCIA/VIVÊNCIA DO PROEJA NO IFPB CAMPUS CAJAZEIRAS	46
3.1	O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFPB – CAMPUS CAJAZEIRAS: UM DESAFIO INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICO	46
3.2	TRAÇOS QUE CARACTERIZAM OS SUJEITOS DO PROEJA	62
3.2.1	Perspectivas e projetos de vida manifestados	72
3.2.2	A versatilidade de saberes	75
3.3	OS RESULTADOS ESCOLARES E AS DIFÍCULDADES ENFRENTADAS PELOS EDUCANDOS	79
3.3.1	Aspectos do desempenho escolar dos alunos do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras	85
4	O PROEJA SOB A PERSPECTIVA DISCENTE	95
4.1	ELEMENTOS DO ANDAMENTO DO CURSO DESTACADOS PELOS ALUNOS	95
4.2	SUGESTÕES DOS ALUNOS PARA APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO..	104
4.3	VIABILIDADE DO PROEJA NO IFPB – CAMPUS CAJAZEIRAS: AS NARRATIVAS/AS FALAS DOS CHAMADOS “PELEJAS”	107

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	125
	Apêndice A ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS ALUNOS	126
	Apêndice B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	128

1 INTRODUÇÃO

1.1. TECENDO OS FIOS DA PESQUISA... PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar os efeitos iniciais da implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras, de acordo com a percepção dos discentes envolvidos no Programa.

O termo "percepção" na produção científica reúne conceitos elaborados, por exemplo, na Filosofia e na Psicologia. Sua origem vem do latim – *percipere* – que, no seu sentido primeiro, significa *compreender, dar-se conta*. Apesar de valorizarmos a riqueza das interpretações do termo advindas das referidas áreas de pensamento, não nos filiamos, nesta pesquisa, a nenhuma delas, posto que demos preferência ao modo comum de experimentarmos percepções várias que, de forma mais ou menos refletida, nos dão alguma orientação no mundo onde vivemos.

Aprovado em 2005 e implantado no Campus Cajazeiras em 2007, o PROEJA se insere no contexto das políticas públicas de inclusão social do atual governo federal e pretende resgatar e reinserir, no sistema educacional brasileiro, uma grande parcela de jovens e adultos que, por algum motivo, não conseguiram concluir a educação básica¹ na idade considerada própria pela nossa legislação escolar. Com a proposta de integrar à formação profissional, a educação geral, dentro da modalidade Educação de Jovens e Adultos, o referido programa se propõe a qualificar trabalhadores para o exercício de profissões técnicas e, ao mesmo tempo, promover a elevação do seu nível de escolaridade.

A implementação de um programa dessa natureza detém tantos ângulos de questões envolvidas que compreendê-las extrapolaria os limites do alcance de uma única pesquisa e poderiam ser analisadas a partir de perspectivas diversas. Contudo, considerando que o processo educativo se consolida no resultado apresentado pela aprendizagem discente, o presente estudo, apesar de não desconsiderar as informações trazidas por outros sujeitos, como os educadores,

¹ A LDBEN, de 1996 no seu art. 21, define que o nível básico de educação é composto por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

procurou analisar o desenvolvimento do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras, por meio de informações fornecidas pelos alunos que vivenciaram a experiência de participar da turma pioneira na referida Instituição.

Os temas inventariados no decorrer da pesquisa foram discutidos com base nos documentos oficiais sobre Educação de Jovens e Adultos, como o Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) e autores que discutem sobre o referido Programa, como: Moura (2006), Santos (2006), Machado (2006) e ainda os que tratam da EJA, como: Freire (2000), Gadotti (2007), Arroyo (2007a; 2007b), Paiva (2009), entre outros.

A opção por tomar como base a percepção dos alunos egressos do PROEJA parte do princípio de que é muito importante considerar o ponto de vista daqueles para quem esse Programa se destina, pois, embora exista uma legislação que assegura a inserção dos grupos populares nos Institutos Federais, através da participação no PROEJA, é no cotidiano escolar, mais especificamente no contexto da sala de aula, que esse direito pode, de fato, efetivar-se, desde que consiga promover a permanência e o sucesso destes sujeitos.

Preocupar-se com o sucesso escolar dos sujeitos que demandam do PROEJA e de tantos outros programas inseridos na Educação de Jovens e adultos é uma necessidade urgente, porquanto a maioria dos que compõem essa modalidade de ensino foi vítima de sucessivas repetências no ensino regular e, ao retornar à escola, na vida adulta, não podem continuar sem obter sucesso. Geralmente, são pessoas que estão desempregadas ou exercem ocupações pouco qualificadas e retomam os estudos para adquirir os conhecimentos necessários à conquista de melhores oportunidades no mercado de trabalho, em uma sociedade que exige cada vez mais níveis crescentes de escolarização e certificação profissional.

É importante ressaltar que, embora saibamos que o mercado de trabalho não se encontra aberto para todos os indivíduos, não se pode negar que quanto mais preparado eles estiverem, mais condições terão para competir. Assim, o fato de a EJA ter sido assumida legalmente como modalidade educativa para além da alfabetização e do supletivo pode, efetivamente, mudar a vida profissional das pessoas, desde que elas tenham a oportunidade de completar a sua formação.

Nesse sentido, é importante pensar o PROEJA de modo que as situações pedagógicas sejam criadas com vistas a satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos e alunas, cumprindo, portanto, o disposto no artigo Art. 13º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº9.394/96 (BRASIL, 1996) em cujo inciso III delega aos docentes a incumbência de zelar pela aprendizagem dos educandos.

Estariam os professores do PROEJA do IFPB – Campus Cajazeiras – cumprindo essa determinação legal? Esse questionamento encontra respaldo no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 36), quando estabelece que é preciso “[...] investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas e seus modos próprios de inventar a didática cotidiana [...].” Foi a partir do olhar dos alunos que a presente pesquisa pretendeu refletir sobre essas e outras questões emergidas durante o processo investigativo.

Para escutar os (as) alunos (as), tomamos como base, entre outras, as orientações de Freire (2000), para quem escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Significa estar aberto para a fala, as diferenças e o gosto do outro, e no caso do aluno, é um momento de sua afirmação como sujeito de conhecimento. Ao analisar como os alunos e alunas percebem o PROEJA, cremos estar dando uma importante contribuição para o aprimoramento do trabalho realizado nesse programa.

Para alcançar o objetivo geral, que consistiu em analisar os efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB, Campus Cajazeiras, de acordo com a compreensão dos discentes envolvidos no Programa, e para responder às indagações que nortearam este estudo, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o processo de implantação do PROEJA na referida Instituição, enfatizando os seus principais desafios;
- Destacar traços que caracterizam os alunos da turma pioneira do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras, identificando suas expectativas iniciais em relação ao Programa e confrontá-las com as experiências vivenciadas em sala de aula;

- Analisar os resultados escolares referentes à primeira turma que participou do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, destacando as dificuldades enfrentadas pelos alunos para permanecerem no Programa.

A caminhada investigativa trilhada para a efetivação desse trabalho deu origem ao presente texto, que se organiza em quatro capítulos e a conclusão.

O **primeiro capítulo**, denominado Introdução, traz uma sucinta apresentação do objeto de estudo e dos motivos que nos levaram a optar pela investigação em tela. Também apresenta o caminho metodológico percorrido para alcançar os objetivos propostos e, por fim, o lócus em que se processou o trabalho de pesquisa – o Instituto Federal da Paraíba – Campus Cajazeiras, mais especificamente, o espaço de estudo da turma pioneira do PROEJA.

O **segundo capítulo** – O PROEJA no contexto das conquistas legais alcançadas pela EJA no Brasil – aborda as mais recentes conquistas legais alcançadas pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, em seguida, apresenta o PROEJA, situando-o dentro dessas conquistas.

No **terceiro capítulo** – A experiência do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras, tecemos considerações acerca de alguns aspectos envolvidos na experiência do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras, iniciando com uma descrição do processo de implantação do Programa na Instituição, seguindo da apresentação de alguns traços que caracterizam os sujeitos atendidos e culminando com uma reflexão sobre os seus resultados escolares.

O **quarto capítulo** – O PROEJA sob a perspectiva discente – é destinado a apresentar uma reflexão sobre o PROEJA sob a ótica dos educandos egressos. Nessa parte do texto, as falas dos pesquisados aparecem de forma a subsidiar a análise dos efeitos iniciais da implantação do Programa na Instituição pesquisada.

Por último, apresentamos as considerações finais, em que são mostrados os resultados alcançados com a pesquisa.

1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em acordo com os cientistas que se opõem a defender um modelo único de pesquisa para todas as ciências, tendo por base o modelo de estudo das ciências da natureza, esta investigação, não desejando legitimar seus resultados apenas por processos quantificáveis, pautou-se, principalmente, em uma abordagem qualitativa. Tal abordagem foi escolhida por permitir ao pesquisador lidar com emoções, valores e subjetividades, algo não alcançável pela abordagem puramente quantitativa, que tem um alcance limitado quanto a isso, haja vista a determinação em privilegiar informações numericamente computáveis.

De acordo com Chizotti (2001, p.79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não fica reduzido a um conjunto de dados isolados, atrelados a uma teoria explicativa. Quanto ao sujeito observador, esse é parte integrante do processo de conhecimento e ao mesmo tempo em que interpreta os fenômenos, atribui-lhes significados.

Embora seja um fenômeno recente, o PROEJA tem se constituído um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas. Porém compreender a efetivação prática do Programa nas instituições ofertantes ainda requer muita exploração, motivo pelo qual a presente investigação se caracteriza como um estudo do tipo exploratório, visto que “[...] oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema” (GONSALVES, 2003, p.65).

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e alunas que participaram da primeira turma do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores – PROEJA, implantado no IFPB – Campus Cajazeiras em 2007. A preferência por esses alunos, em detrimento de outros, justifica-se pelo critério de que esta turma, no momento em que esta pesquisa foi idealizada, era a única cujo processo já havia sido concluído, podendo oferecer elementos mais concretos para melhor compreender o fenômeno investigado.

A referida turma era composta por 39 alunos, porém, para esta investigação, foi escolhida uma amostra de apenas nove alunos, dividida em três

grupos, que se formaram a partir dos que foram aprovados, dos reprovados e dos evadidos. Sendo, portanto, três alunos em cada grupo. A intenção de ouvir esses alunos, separando-os de acordo com os seus resultados escolares, permitiu analisar os efeitos iniciais do PROEJA sob a ótica daqueles que conseguiram obter sucesso e dos que não conseguiram, comparando as informações por eles apresentadas. Todavia, nem tudo ocorreu conforme o planejamento.

A opção por trabalhar com essa amostra de sujeitos tomou como base a dificuldade que, possivelmente, poderia haver para localizar um número maior de alunos, tendo em vista que eles já não fazem parte do quadro discente da escola. Essa dificuldade foi vivenciada por Costa e Dantas (2009)², em uma pesquisa realizada com alunos evadidos do PROEJA, em uma escola pública Federal do Rio de Janeiro, onde o contato com esses sujeitos foi praticamente impossível. As pesquisadoras optaram em recolher as informações por meio do contato telefônico e, embora tivessem realizado inúmeras tentativas para cada aluno, durante oito dias consecutivos, de um universo de 36 alunos, só conseguiram falar por telefone com cinco deles.

No caso da nossa pesquisa, por se realizar em uma cidade bem menor, onde a maioria das pessoas se conhece, não houve tantos problemas quanto à localização dos alunos, pois, a partir do contato com os primeiros, foi possível obter informações de como chegar aos demais.

Os contatos iniciais com os sujeitos da pesquisa aconteceram por meio de ligações telefônicas. Em alguns casos, foi necessária apenas uma tentativa, uma vez que, na primeira ligação, já conseguimos falar com a pessoa procurada. Em outros, foi preciso tentar mais de uma vez, devido a alguns entraves, entre eles, o número fornecido ser de um telefone público e nem sempre se podia contar com alguém disposto a atender a nossa solicitação; em outras vezes, embora o telefone fosse fixo residencial, a pessoa não se encontrava em casa no momento da ligação. Também aconteceu de o número informado na ficha individual do aluno não ser mais o mesmo.

² COSTA, Rita; DANTAS, Aline. Políticas de Currículo e os sujeitos educandos do PROEJA. Trabalho apresentado no **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares Diferentes nas Políticas de Currículo**, 2009. UFPB João Pessoa-PB, disponível em cd-rom.

É importante esclarecer que, na prática da investigação, o contato com os alunos aprovados foi bem mais fácil, pois, como faziam parte de um grupo forte e coeso, que se ajudou mutuamente para conseguir a aprovação, desenvolveram um bom relacionamento que, aparentemente, ainda se mantém vivo, motivo pelo qual foi fácil chegar aos outros por meio das informações oferecidas pelos primeiros. Já o contato com os evadidos e reprovados não foi tão fácil quanto com os aprovados. Alguns desses sujeitos não moravam mais na cidade, e outros já não dispunham do mesmo número telefônico que constava na ficha individual.

Não obstante essas dificuldades percebidas, foi possível marcar entrevista com três alunos aprovados e três reprovados. Já com os evadidos, apesar de várias tentativas, não obtivemos o mesmo sucesso, visto que só conseguimos falar com dois, e apenas um aceitou participar da pesquisa.

Para entrar em contato com os alunos, conforme amostragem prevista (aprovados, reprovados e evadidos), tomamos como base o relatório fornecido pela Coordenação de Controle Acadêmico da Instituição. Porém, quando nos encontramos para efetivar a entrevista, um dado importante chamou nossa atenção: três alunos que aceitaram participar da pesquisa, que seriam do grupo de reprovados, segundo o relatório referido, consideravam-se evadidos, posto que haviam desistido já no final do ano letivo.

Assim, dois alunos do grupo de reprovados passaram a fazer parte do grupo de evadidos que, antes, contava com apenas um membro, e passou a ficar com três. Novas tentativas foram feitas para conseguir completar a amostra inicialmente estabelecida – três sujeitos em cada grupo – mas essa busca em relação aos reprovados não logrou sucesso. Esse imprevisto provocou uma mudança nos critérios de amostragem: todos aqueles que estavam disponíveis para ser entrevistados, independentemente do seu resultado escolar, tornaram-se sujeitos da pesquisa, até completar um limite de nove pessoas, o número que havia sido estabelecido inicialmente. Assim, nossa amostra ficou com quatro aprovados, quatro evadidos e apenas um reprovado. Conforme os dados do IFPB, o quadro ficaria quase completo, considerando-se os evadidos como reprovados.

Apesar de não utilizar o gênero como um critério de escolha dos sujeitos da pesquisa, destacamos que quatro deles são do sexo masculino, e cinco, do sexo feminino. Todos os nomes dos entrevistados estão apresentados no decorrer desse

trabalho de forma fictícia, a fim de preservar-lhes a identidade, conforme ficou combinado no momento que precedeu a realização das entrevistas. Os nomes fictícios que substituíram os originais ficaram assim definidos: **aprovados**: Rivaldo, Pedro, Alberto e Lúcia; **reprovada**: Edilma; **evadidos**: Andersom, Geralda, Francisca e Diana.

Convém esclarecer que, apesar de não estar previsto no planejamento inicial, um professor que lecionou na turma que se tornou foco dessa investigação acabou se constituindo em sujeito da pesquisa. Assim como os alunos, a participação do professor aconteceu por meio de entrevista, que contribuiu significativamente para ampliar e complementar as informações advindas das entrevistas dos alunos. O seu nome original também foi preservado, sendo apenas denominado de Professor entrevistado.

Para abordar o objeto estudado, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada, “[...] devido à propriedade com que esse instrumento penetra na complexidade de um problema” (RICHARDSON, 2007, p.82). A escolha por essa técnica partiu do princípio de que ela “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p.65). Para facilitar a sistematização das respostas, as entrevistas se organizaram com base em um roteiro de perguntas orientadoras, que seguiu, praticamente, o mesmo padrão para os três grupos. Porém, à medida que as entrevistas iam se desenvolvendo, as questões iam se diferenciando para dar conta das especificidades de cada grupo. Os sujeitos foram entrevistados individualmente, e cada entrevista, não descartando as perguntas previstas no roteiro, seguiu um rumo próprio, porquanto à proporção que os fatos iam sendo relatados pelos sujeitos, surgia a necessidade de formular novas perguntas que suscitavam melhores esclarecimentos.

Para complementar os dados colhidos por meio da entrevista, utilizamos o conteúdo de uma ficha individual, aplicada à turma pioneira do PROEJA em 2007, e o resultado de uma avaliação diagnóstica, aplicada a mesma turma em 2008.

A ficha individual é uma espécie de sondagem aplicada às turmas recém ingressas na Instituição, por meio da qual, se procura obter informações sobre dados pessoais e escolares dos alunos e, ainda, sobre o processo de ensino

aprendizagem em curso. A avaliação diagnóstica é aplicada a qualquer turma, sempre que houver necessidade de obter dados referentes ao andamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

A elaboração e a aplicação dos instrumentos citados são de responsabilidade da coordenação pedagógica da instituição.

Esses documentos foram cedidos pela referida coordenação, contribuíram para o enriquecimento das informações e subsidiaram a compreensão do fenômeno investigado.

Para o registro das informações coletadas nas entrevistas, utilizamos um gravador, posto que todos concordaram com a introdução desse elemento de registro de informações. A utilização desse instrumento tem como vantagem permitir que se preste atenção à fala dos entrevistados, para observar todas as suas reações durante a entrevista. Mesmo utilizando o gravador, o diário de campo também foi usado durante as entrevistas e depois. Nele foram registrados os aspectos particulares de cada entrevistado (gestos, expressões faciais, maneira de falar e agir), enfim, todas as informações consideradas importantes para o estudo.

Antes de iniciar a aplicação da referida técnica, os sujeitos tomaram conhecimento da proposta de estudo, foram informados dos objetivos e da relevância da pesquisa e esclarecidos quanto à importância da sua participação para a realização desse trabalho, ficando livres para escolher participar ou não. Também foram informados de que as entrevistas seriam totalmente confidenciais e que seria garantido o seu anonimato, pois sua identidade não seria mencionada em relatórios e publicações.

É importante evidenciar que seis entrevistas se desenvolveram no próprio IFPB-Campus Cajazeiras, porque, sempre que era feito o contato com os sujeitos para marcar a data e combinar o local, ao tomar conhecimento de que a pesquisadora era pedagoga do IFPB, eles preferiam que o encontro acontecesse na própria instituição, por ser um lugar mais tranquilo. As outras três entrevistas foram realizadas nas residências dos entrevistados.

Quando se desenvolve uma pesquisa cujo problema de estudo está presente no espaço de atuação profissional do pesquisador, como acontece neste caso, é preciso ter especial atenção, dirigindo, dia a dia, um olhar de estranhamento

em relação aos dados coletados e aos fatos observados para não permitir que a familiarização com os problemas vivenciados na Instituição torne naturais determinados comportamentos e informações apresentadas pelos sujeitos. Segundo Ghedim e Franco (2008), é muito importante que o pesquisador tenha uma postura reflexiva sobre aquilo que lhe é dado a ver, de modo que as coisas não sejam aceitas de maneira passiva, mas pensadas sistemática e metodicamente, com vistas a perceber porque elas se apresentam dessa ou daquela forma. Foi com base nesses cuidados que esta pesquisa se processou.

Para analisar e interpretar os dados coletados, empregamos a técnica de análise de conteúdo, “[...] um método de tratamento e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados consubstanciadas em documento” (CHIZZOTTI, 2001, p.98). O objetivo dessa técnica é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (idem, ibidem, p.98). Tal análise teve como ponto de partida o conteúdo manifesto e explícito, porém não descartou a possibilidade de se proceder a uma análise do conteúdo latente das mensagens.

É importante elucidar que, pelo fato de o objeto de estudo ter apresentado uma variedade de perspectivas intrinsecamente ligadas, não foi possível enquadrarmos as informações coletadas em categorias estanques. Assim, optamos por respeitar a própria dinâmica das narrativas dos entrevistados e, a partir do confronto delas com as teorias que as explicam, seguindo as orientações de André (1983, p.67), criamos “[...] tópicos que foram constantemente revistos, questionados e reformulados durante o desenvolvimento da análise”.

Na sequência, será feita uma breve descrição a respeito dos motivos que nos aproximaram do objeto de estudo.

1.3 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

A nossa aproximação com a Educação de Jovens e Adultos começou de maneira indireta, uma vez que foi a partir da experiência docente na educação infantil e no ensino fundamental em escolas da rede municipal, nos municípios de Monte Horebe e São José de Piranhas, estado da Paraíba, que nos achegamos ao público adulto. Tais experiências educativas realizaram-se no período de 1998 a 2007, em algumas escolas das zonas rural e urbana. Naquela oportunidade, percebemos que era difícil efetivar propostas didáticas destinadas à alfabetização das crianças, em instituições de ensino, onde os pais dos alunos eram analfabetos ou pouco letrados, pois sempre que era organizado um projeto para o qual era necessária a participação deles – para ler uma historinha para os filhos, construir com eles uma lista de compras, fazer pesquisas de produtos em supermercados e outras atividades que requeriam orientação – não se obtinha o êxito almejado. Foi a partir de então que compreendemos a importância dos adultos no processo de escolarização das crianças. Sem a participação de familiares letrados na condução das propostas escolares, os alunos terão desvantagem em relação àqueles que contam com essa ajuda em seus lares.

A realidade vivenciada revela o grande obstáculo que os filhos das camadas populares encontram para serem bem sucedidos na escola. Os filhos das classes dominantes têm um ambiente favorável, rico em materiais de apoio às tarefas escolares, como televisão, aparelho de DVD, computador, acesso a internet, livros, ambiente adequado para a realização de estudos e famílias bem instruídas para compensar as deficiências da escola. Contrariamente, as crianças dos meios populares contam apenas com os recursos e os ambientes oferecidos pela escola, que, no entanto, parece fingir que o problema não a afeta e continua a defender que a qualidade do ensino que oferece é boa, já que muitos conseguem aprender, e os que não conseguem saem da escola carregando a culpa por sua suposta incapacidade.

Ao discutir essas questões, Ceccon et al. (1986) asseveraram que, apesar de estar garantido em lei que a educação é um direito de todos, é na escola que esse direito é negado, uma vez que grande parte da população é excluída e marginalizada desse processo. Para tais autores, isso acontece porque a escola foi

pensada para um aluno ideal, que sabe usar a linguagem da escola, que pode estudar em casa com calma, que se enquadra nos padrões determinados pela tradição escolar. Obviamente, nesse quadro de exigências, muitos poucos se encaixam e, não encontrando ajuda para as suas dificuldades, acabam fracassando.

Ainda sobre esse aspecto, os mesmos autores (CECCON et al., 1986, p.49) acrescentam:

Não se procura adaptar a escola às necessidades dos pobres, o que seria perfeitamente possível, mas ao contrário, pede-se aos pobres que se adaptem a uma escola que não foi feita para eles, o que é praticamente impossível. E, como eles não conseguem fazer milagre, vão sendo pouco a pouco eliminados, o que faz “desaparecer” o problema.

O Parecer CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, lembra-nos que, embora o ensino fundamental acolha, atualmente, 36 milhões de crianças, o quadro socioeducacional seletivo continua a produzir um elevado processo de exclusão, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa. Podemos, portanto, afirmar que são justamente os eliminados do ensino regular para crianças e adolescentes que ajudam a compor o atual público da EJA, motivo pelo qual a escola que assume o compromisso em atendê-lo precisa estar vigilante em relação a suas práticas e posturas, para evitar promover-lhe um novo sentimento de fracasso.

Apesar de se tratar de modalidades distintas, o ensino voltado para crianças populares tem, na visão de Arroyo (2007a), intima relação com a Educação de Jovens e Adultos, porque as trajetórias de vida dos jovens e dos adultos atuais muito se assemelham aos seus tempos de crianças e adolescentes. Para esse autor, “[...] as diferenças estão em que essas trajetórias foram piorando e as possibilidades de articulá-las com as trajetórias escolares foram se tornando mais difíceis” (idem, ibidem, p.49).

A percepção das dificuldades enfrentadas pelos alunos que não contavam com o apoio de pais letrados levou-nos a observar os familiares dos alunos com outros olhos que, até aquele momento, encontravam-se fechados para esse público. Com esse novo olhar, durante o nosso percurso profissional nos dois municípios já

citados, realizamos algumas atividades envolvendo os familiares dos alunos, com o objetivo de criar possibilidades para uma participação mais efetiva deles na vida escolar dos filhos, como: palestras sobre temas específicos, projetos solidários, gincanas, e outros momentos que possibilitaram uma aproximação entre a família e a escola. Assim, devemos dizer que foi através das crianças que nos aproximamos dos adultos.

Outra experiência vivenciada no município de São José de Piranhas, no ano de 2000, permitiu-nos dar mais um passo em direção a uma aproximação com a EJA, trata-se do período em que, a convite da administração pública, assumimos a coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino, com desempenho na Secretaria de Educação. Nesse período, que perdurou até 2007, participamos de reuniões com colegas que atuavam nos diversos segmentos educacionais, incluindo o de EJA. Nessas reuniões, eram comuns os relatos angustiados dos responsáveis pelo acompanhamento a essa modalidade de ensino, pelo fato de os docentes não disporem de uma formação pedagógica que desse conta de desenvolver propostas didáticas de acordo com as necessidades dos educandos. Além da falta de formação, queixavam-se da insuficiência de materiais pedagógicos, da indisponibilidade dos gestores escolares em oferecer as condições necessárias ao trabalho, e o mais grave de tudo isso é que a condição mais importante exigida para assumir o cargo de professor da EJA não era uma formação adequada, mas ter votado no prefeito em exercício. Pelo exposto, devemos dizer que, apesar de não sermos diretamente responsável pelo acompanhamento pedagógico da EJA, estivemos, cotidianamente, tendo contato com a realidade dessa modalidade de ensino e discutindo coletivamente os seus problemas.

Apesar de percebermos a importância da educação dos jovens e dos adultos e do contato indireto com essa modalidade educativa, não tivemos a oportunidade de ser profissionalmente responsável pelo atendimento à EJA, nos municípios de São José de Piranhas e Monte Horebe. Somente a partir de 2007, após aprovação em concurso público para o cargo de pedagogo para o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB), atualmente, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), pudemos ter um contato mais efetivo com a EJA, uma vez que a Instituição, desafiada pelas políticas públicas de inclusão social apontadas pela atual conjuntura governamental, deu

início, em 2007, à implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Como toda a novidade no campo educacional, o PROEJA apresenta inúmeros desafios institucionais e pedagógicos que provocam nos profissionais envolvidos em sua operacionalização muitas inquietações quanto à definição de práticas que estejam em consonância com as exigências legais que orientam o programa e com as necessidades de aprendizagem dos alunos. No caso do IFPB – Campus Cajazeiras, essas inquietações se manifestam durante as reuniões pedagógicas, na forma de relatos de experiências que demandam reflexão coletiva e aprofundamento teórico. Os professores e demais responsáveis pela implementação do PROEJA, devido à falta de experiência com a EJA, em especial, integrada à Educação Profissional, solicitam orientações da equipe pedagógica. No entanto, essa equipe também se encontra em fase de aprendizado, já que é a primeira experiência no quadro educacional brasileiro em que se buscam integrar três modalidades de educação historicamente mantidas distantes: a EJA, o ensino médio e a Educação Profissional. Portanto, não existem experiências prévias consolidadas nesse campo que possam servir de referência.

O desafio de participarmos do acompanhamento pedagógico ao PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras – levou-nos a cursar o Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com a expectativa de compreendermos, através do olhar do educando, como o PROEJA está se efetivando na Instituição.

Esperamos que os resultados alcançados neste estudo forneçam elementos que contribuam para ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento do PROEJA na instituição pesquisada, convertam-se em subsídios para intervir, com mais propriedade, na referida realidade educacional e promovam uma reflexão sobre os fundamentos da prática pedagógica em foco, com vistas a definir ações compatíveis com as necessidades e os interesses da população jovem e adulta atendida. Seguindo as orientações de Freire (2000, p.44), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

1.4 DESVELANDO O CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO: O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – CAMPUS CAJAZEIRAS

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), apesar da sua denominação recente, é uma instituição centenária vinculada ao Ministério da Educação e tem por objetivo qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, bem como realizar pesquisas, desenvolver processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo, através da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Com respaldo na Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o IFPB surgiu a partir da integração de duas instituições: o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB) e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAF Sousa).

O CEFET-PB teve sua origem na capital do estado, com a Escola de Aprendizes e Artífices da Paraíba (EAA), criada pelo Decreto nº 7.586 de 23 de setembro de 1909, cuja finalidade era ofertar um ensino profissional para atender gratuitamente àqueles que necessitavam de uma profissão e não podiam pagar pelo ensino. De acordo com o referido Decreto, a criação dessa escola em cada uma das capitais do país, num total de 19, justificou-se pela necessidade de minimizar os problemas que estavam surgindo por conta do processo de urbanização crescente. Com o aumento da população das cidades, crescia também o número de trabalhadores livres, o que era uma ameaça, já que a ociosidade poderia levá-los aos vícios e à criminalidade. Nesse sentido, a escola nasce com o propósito de conter conflitos sociais e proteger as cidades contra os “desvalidos da sorte”.

Ainda de acordo com o Decreto nº 7.586, em seu artigo 6º, seriam admitidos nessas escolas os alunos que tivessem a idade mínima de 10 anos e máxima de 13 e teriam prioridade de ingresso “os desfavorecidos da fortuna”. (BRASIL, 1909).

A escola da Paraíba, implantada em João Pessoa, capital do estado, inicialmente funcionou no Quartel do Batalhão da Policia Militar e oferecia Curso de Alfaiataria, Marcenaria, Serralharia, Encadernação e Sapataria. Até assumir a sua recente configuração de Instituto Federal da Paraíba, a Instituição sofreu mudanças na sua denominação e na sua estrutura organizacional. Em 1937, por força da Lei nº

378, deixa de ser EAA e transforma-se em Liceu Industrial, que, através do Decreto nº 4.127/42, tornou-se Liceu Industrial de João Pessoa, também conhecido pela denominação de Escola Industrial Federal da Paraíba, que perdurou até 1959. Essa transformação aconteceu por força da lei orgânica do Ensino Industrial, que criou as bases de um ensino profissional voltado para a indústria, e organizou o funcionamento de todas as escolas de aprendizes e artífices. Com a lei orgânica, todas as escolas criadas em 1909 passaram a oferecer cursos técnicos, industriais básicos e de aprendizagem a partir de 1942.

No início dos anos 1960, sua nova denominação passa a ser Escola Técnica Federal da Paraíba (ETF-PB), que implantou Cursos Técnicos em Construção de Máquinas e Motores e de pontes e estradas, para atender à demanda de intensificação do processo de modernização desenvolvimentista do país. Ainda na condição de Escola Técnica Federal, a instituição iniciou seu processo de expansão através da criação de uma unidade de ensino descentralizada, na cidade de Cajazeiras, em 1994, através do Projeto de Lei nº 3.305/1984, de autoria do ex-deputado Edme Tavares de Albuquerque. O referido projeto apresentava a seguinte justificativa para a criação da escola:

A criação de uma escola Técnica Federal, para a formação de técnicos em agricultura, pecuária e química industrial, não somente se traduz num anseio de toda a comunidade de Cajazeiras e cidades circunvizinhas, como, acima de tudo, significa medida de caráter desenvolvimentista regional, sintonizada em consonância com a atual política educacional do Ministério da Educação e Cultura, qual seja desacelerar o crescimento do ensino superior em favor da formação de pessoal técnico de nível médio. (REVISTA DOCUMENTO, 1994, p.16).

Esse projeto, após o parecer das Comissões de Constituição e Justiça, Educação e Cultura e de Finanças, foi sancionado em 1989 pelo Senhor José Sarney, então presidente da República. A escola foi criada a partir da edição da Lei 7.741, de 20 de março de 1989, e inaugurada no dia 04 de dezembro de 1994, iniciando seu primeiro ano letivo em 27 de março de 1995, com 200 alunos, dos quais, 120 matriculados no Curso de Eletromecânica, e 80, no Curso de Agrimensura. (CEFET, 2006a).

Em 1999, a Escola Técnica Federal da Paraíba, através da promulgação da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1999, tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, que prevaleceu até 2008. Nessa quarta fase de sua história,

a instituição se eleva ao porte de instituição de nível superior, ampliando as relações sociais e educacionais e dando maior flexibilidade ao ensino profissional. O processo de cefetização abriu perspectivas para o desenvolvimento e a difusão de novas tecnologias, através de pesquisas realizadas em parceria com empresas da região.

Já a Escola Agrotécnica Federal de Sousa, inicialmente denominada Colégio de Economia Doméstica Rural de Sousa, nasceu na cidade de Souza, por meio da Portaria nº 552, de 04 de junho de 1955, com base no Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1945, com o objetivo de formar professores para o Magistério do Curso de Extensão e Economia Rural Doméstica.

Em 11 de outubro de 1963, a Escola de Economia Doméstica Rural de Souza, autorizada pelo Decreto nº 52.666, passou a ministrar o Curso Técnico em Economia Doméstica, em nível de 2º grau – atual nível médio. Em 1970, foi transferida para sua sede definitiva, localizada na Rua Presidente Tancredo Neves, s/n, Jardim Sorrilândia, construída em uma área de 16.740m2.

Conforme mencionado acima, o CEFET-PB e a EAF-Sousa uniram-se para dar origem ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba. Essa unificação se deu através da elaboração conjunta de uma proposta enviada ao Ministério da Educação, em resposta à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007. De acordo com o artigo 2º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008c, p. 1),

Os Institutos Federais são: instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos dessa Lei.

Atualmente, o IFPB é composto por nove campi já em funcionamento, instalados nas cidades de Cajazeiras, Campina Grande, João Pessoa, Cabedelo Princesa Isabel, Monteiro, Patos, Picuí e Sousa, e tem como objetivo contribuir para o engrandecimento e fortalecimento do estado da Paraíba, pela oferta de educação profissional e tecnológica, com qualidade para todos que dela necessitarem.

O Campus de Cajazeiras, espaço eleito para o desenvolvimento da presente investigação, está situado no Jardim Oásis, um bairro de população de alta renda da cidade de Cajazeiras, composto por várias casas e edifícios novos.



FIGURA 1: Vista da entrada do prédio do IFPB – Campus Cajazeiras.
FONTE: Própria autora /2010.



FIGURA 2: Vista do portão de entrada do prédio do IFPB – Campus Cajazeiras.
FONTE: Própria autora /2010.

A Instituição dispõe de 895 alunos matriculados e oferece Cursos Técnicos Integrados, nas Áreas de Edificações, Informática, Eletromecânica; Cursos subsequentes (Nível Pós-médio) nas áreas de Edificações, Eletromecânica e Cursos Superiores de Tecnologia em Automação Industrial e Análise de Desenvolvimento de Sistemas. Além desses, promove cursos de capacitação profissional destinados aos alunos, às empresas e à comunidade em geral.

O campus também desenvolve, desde 2007, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oferecendo, inicialmente, o Curso de Qualificação em Operação de Microcomputadores. Depois de formadas duas turmas, o referido curso foi substituído pelo Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil que, atualmente, atende a um número de 62 alunos.

1.4.1 Apresentando Cajazeiras

Cajazeiras é uma cidade localizada na Região Oeste do estado da Paraíba e ocupa uma área de 567, 5km². Limita-se, a Norte e a Leste, com São João do Rio do Peixe; a Oeste, com Cachoeira dos Índios e Bom Jesus; ao Sul, com São José de Piranhas; a Noroeste, com Santa Helena; e a Sudeste, com Nazarezinho. A localização da cidade e do IFPB – Cajazeiras, encontra-se na FIG. 1, abaixo.

A cidade tem o mesmo nome de uma árvore da família das *anacardiáceas*, que pode chegar até 25 metros de altura e produz um fruto muito conhecido: o cajá. Na verdade, Cajá era a denominação da fazenda que originou a cidade de Cajazeiras. As origens da cidade estão relacionadas à Escolinha de Serraria, criada numa casa de madeira pelo Padre Inácio de Sousa Rolim, em 1829. Após um período de sete anos, a Escolinha começou a crescer, mudou-se para um prédio de alvenaria mais ampliado e passou a receber alunos de vários estados do Nordeste do Brasil.

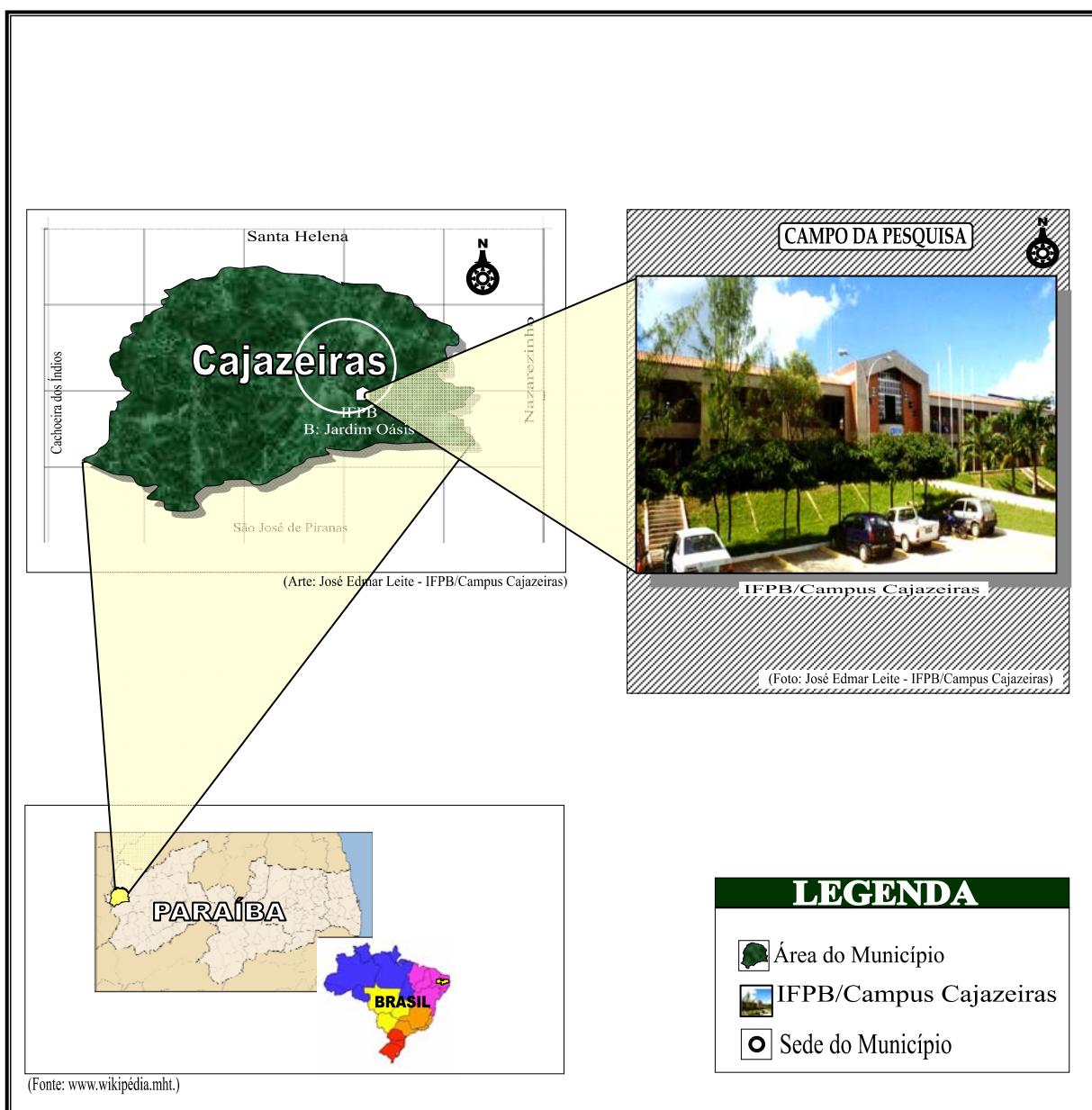


FIGURA 3: Localização da área.
FONTE: José Edmar Leite. IFPB – Campus Cajazeiras /2010.

Em 1943, o Padre Rolim construiu uma “Casa Escola”, na fazenda de seus pais, a qual, mais tarde, foi denominada de Colégio. Esse colégio atraía alunos de municípios e estados circunvizinhos, inclusive em regime de internato. Atraídas pela educação oferecida nessa instituição, muitas pessoas vieram morar nas suas imediações. Foram essas moradias que deram início ao povoamento da cidade, motivo pelo qual Cajazeiras se tornou culturalmente conhecida pelo título de "Terra que ensinou a Paraíba a ler".

O município de Cajazeiras foi criado pela Lei nº 92, de 23 de novembro de 1.863, sancionada pelo então presidente da Província da Paraíba do Norte, Francisco de Araujo Lima. A instalação do município ocorreu em 23 de novembro de 1.864, e a Câmara Municipal, também instalada no mesmo dia, ficou responsável pelo seu destino político. (HISTÓRIA..., 2010).

Distante 477 km da Capital, João Pessoa, e considerada a sexta maior cidade do estado da Paraíba, Cajazeiras é um dos principais polos da região sertaneja, uma vez que serve a um mercado consumidor de aproximadamente 160.000 habitantes, correspondentes a 15 municípios circunvizinhos (Bernardino Batista, Bom Jesus, Carrapateira, Monte Horebe, Poço Dantas, Poço de José de Moura, Santarém, Bonito de Santa Fé, Cachoeira dos Índios, Santa Helena, Triunfo, São João do Rio do Peixe, São José de Piranhas e Uiraúna).

De acordo com os dados relativos à contagem da população, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em Cajazeiras, havia 56.051 habitantes, distribuídos em sua área territorial, que mede 586,28km² (IBGE, 2007).

No campo econômico, a cidade está dividida nos setores primários, destacando as atividades: agrária, pecuária, pesqueira e avícola, e no setor secundário (transformação), destacam-se a indústria têxtil, a indústria de alimentos, a indústria da construção e o setor terciário (Serviços), com o comércio, a informática, os bancos e serviços na área educacional, imobiliária e no turismo (CEFET-PB, 2006a).

No campo educacional, Cajazeiras continua fazendo jus ao título que a tradição cultural lhe conferiu: o de “Terra que ensinou a Paraíba a ler”, visto que o município continua se destacando pela abrangência dos cursos oferecidos nas várias instituições espalhadas pela sua área urbana e rural. O motivo que fez surgir

a cidade de Cajazeiras parece ser o mesmo que a faz continuar crescendo e se desenvolvendo, já que o número de pessoas atendidas nas suas instituições educativas, que se ampliam em constante velocidade, aumenta a cada ano. Um grande índice de estudantes dos diversos municípios chega todos os dias à cidade, em transportes coletivos públicos e privados, o que contribui, significativamente, para o desenvolvimento local, não apenas pelo investimento no ensino particular, que é o caso de muitos, mas também porque usufruem do que a cidade oferece, desde alimentação e vestuários até móveis e utensílios domésticos.

2 O PROEJA NO CONTEXTO DAS CONQUISTAS LEGAIS ALCANÇADAS PELA EJA NO BRASIL

No capítulo anterior apresentamos o objeto de estudo, a metodologia da pesquisa e o lócus em que se processou o trabalho de investigação. Neste capítulo, procuramos situar o PROEJA dentro das recentes conquistas legais alcançadas pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil, evidenciando que o referido programa é fruto do reconhecimento de que a educação é um direito de todos e de que a EJA não pode mais ficar restrita ao campo da alfabetização, sendo necessário, portanto, garantir o acesso ao ensino fundamental e médio com profissionalização por meio dessa modalidade educativa. Além disso, pretendemos apresentar os aspectos relativos ao PROEJA, tendo por referência o seu documento base (BRASIL, 2007) e os documentos legais que regulamentam a institucionalização do referido Programa.

2.1 AS RECENTES CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A compreensão de que a educação pública de qualidade é um dos principais caminhos que conduz à construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática tem impulsionado alguns notáveis avanços no campo educacional brasileiro, através dos quais a Educação de Jovens e Adultos ganhou importante destaque.

No Brasil, das atuais e importantes conquistas alcançadas pela EJA destacam-se as que estão legalmente representadas pela nova Constituição Federal de 1988, ao assegurar que todas as pessoas, independentemente da idade, tenham direito ao ensino fundamental público e gratuito, até então garantido apenas às crianças em idade escolar. A referida Carta Magna assume, pela primeira vez, a educação como um direito público subjetivo e expressa ser dever do estado a garantia do ensino fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso a ele na idade própria, ou seja, os jovens e os adultos.

Por direito público subjetivo entende-se “[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma

obrigação. Trata-se de um direito positivado constitucionalizado e dotado de efetividade" (BRASIL, 2000, p. 22). No caso do direito subjetivo à educação, preconizado na Constituição Federal de 1988, o titular desse direito é qualquer pessoa que, independentemente da idade, não tenha concluído a escolaridade obrigatória.

As conquistas educacionais legalmente alcançadas pela EJA, na referida Constituição, foram reafirmadas pela LDBEN, Lei 9.394/96, que trouxe uma nova perspectiva para esse campo, ao regulamentar o direito à educação para todos e dedicar uma seção à educação de jovens e adultos. Nesta seção, a EJA é reconhecida como Modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com apropriadas oportunidades educacionais e considerando as características, os interesses e as condições de vida e de trabalho dos educandos.

O termo modalidade é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000), a partir do diminutivo latino da palavra, *modus* (modo, maneira) que significa 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" (idem, ibidem, p. 26).

O reconhecimento da EJA como modalidade pela nova LDBEN significa um progresso do ponto de vista conceitual, uma vez que se liberta do seu caráter de suplência e passa a assumir uma identidade própria, dentro do sistema regular de ensino, para a qual deve ser dado um tratamento diferenciado das demais modalidades educativas. Para Romão e Gadotti (2007, p.47),

[...] a inovação e a criatividade nessa modalidade de ensino exigem que ela seja considerada, para efeito das prioridades públicas, como integrante do sistema educacional, mas do ponto de vista pedagógico, que ela seja concebida nas suas especificidades.

Os mesmo autores (ibidem) chamam a atenção para o quanto tem sido comum as iniciativas educativas referentes à EJA que desconsideram as especificidades dos alunos adultos. Eles lembram, também, que,

[...] em função das diferenças específicas dos adultos – maior experiência de vida, somatório de conhecimentos adquiridos de modo informal em outras instituições, etc. – é necessário o desenvolvimento de metodologias próprias a esse tipo de clientela, além da consideração de que são pessoas responsáveis perante a lei, que acumularam um acervo cultural próprio e que tem direitos de pleno exercício da cidadania (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p. 47-48).

Ainda em relação às conquistas legais alcançadas pela EJA, podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – resolução nº11/2000, do Conselho Nacional de Educação, cujo relator foi o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, após um amplo processo de debate nacional. O referido documento “[...] ressalta o direito à educação escolar para jovens e adultos, observando a formação inicial e continuada de professores e a formulação de propostas pedagógicas coerentes com as especificidades dessa modalidade”. (EDUCAÇÃO... 2004, p.187).

Tais diretrizes, por meio das quais se admite que a educação seja um direito de todos e se reconhece que a privação de acesso à leitura e à escrita, como um bem social, representa a perda de um instrumento necessário à convivência na sociedade contemporânea, definem três funções para a EJA, a saber:

Função reparadora: reconhece que a EJA tem como finalidade reparar uma dívida histórica para com os indivíduos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada própria, não se limitando apenas à garantia da entrada dos jovens e adultos numa escola de qualidade, “[...] mas também ao reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante” (BRASIL, 2000, p.7). Para tanto, deve-se pensar em um modelo pedagógico que vá ao encontro das características desse público, de modo que suas necessidades de aprendizagem sejam satisfeitas.

Função equalizadora: toma por base o princípio da igualdade de oportunidades educacionais para todos e pretende, ainda que tardivamente, fazer uma reparação corretiva, oportunizando a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada em seu processo educacional, por qualquer que tenha sido a razão.

Função permanente ou qualificadora: representa o verdadeiro sentido da EJA, uma vez que reconhece o caráter de incompletude do ser humano e sua

capacidade de aprender por toda a vida, seja em espaços escolares ou não. Reconhece também que a realização da pessoa não é um processo fechado e acabado, e que a educação continuada é uma forma de contribuir para o despertar de suas potencialidades.

Satisfeitas essas três funções, espera-se que a Educação de Jovens e Adultos promova uma melhor capacitação dos indivíduos que dela se utilizam, a fim de que conquistem melhores oportunidades no mercado de trabalho e, consequentemente, participem mais efetivamente da vida social, política, econômica e cultural do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000, p.66) lembram, no entanto, que,

[...] no Brasil, país que ainda se recente de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Essa tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

No âmbito internacional, podemos destacar a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA V, promovida pela UNESCO, em julho de 1997, na Alemanha. Esse evento representou um importante marco para a EJA e contribuiu significativamente para a estruturação desse campo no Brasil, inclusive, influenciando na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Na referida conferência, representantes de 170 países, incluindo o Brasil, afirmaram que compreendem a educação como um processo que se estende ao longo da vida e como um direito básico fundamental para pessoas de todas as idades, com vistas a garantir que elas tenham condições de participar da vida científica, artística, cultural, política e econômica, ou seja, uma participação plena na sociedade.

A Declaração de Hamburgo, um dos documentos sistematizados na CONFINTEA V, estabelece que a educação de adultos “[...] é mais que um direito: é a

chave para o Século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade" (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p.128).

Apesar de todas as construções legais definidas em benefício da Educação de Jovens e Adultos e dos acordos firmados internacionalmente, as políticas de educação escolar realizadas no Brasil, a partir da reforma da educação empreendida na segunda metade da década de noventa, deram prioridade à universalização do acesso e da permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental, deixando os jovens e adultos à mercê de programas compensatórios que limitaram à EJA apenas ao campo da alfabetização.

A opção por priorizar o atendimento a crianças no ensino fundamental levou ao significativo aumento da taxa de escolarização do público de 7 a 14 anos. Porém, no Brasil, o atual quadro da educação ainda não é satisfatório, e um de seus grandes desafios continua sendo oferecer ensino fundamental às pessoas jovens e adultas que a ele não tiveram acesso ou não conseguiram concluir com êxito.

O Documento Base Nacional preparatório para a VI CONFINTEA (BRASIL, 2008), refletindo a realidade educacional do Brasil, reconhece que o país tem apresentado avanços significativos em alguns indicadores educacionais, mas os 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, registrados pelo IBGE em 2006, revelam que ainda existem importantes déficits a serem superados.

Paiva (2009) evidencia que, atualmente, o governo brasileiro, reconhecendo o movimento nacional e internacional de luta de defesa do direito à educação para todos, tem assumido o desafio de organizar, como política pública, especialmente a área de EJA, que não está mais restrita ao campo da alfabetização. A autora também acrescenta que o investimento que vem se fazendo no alargamento político da EJA, a partir de 2004, traz uma concepção de que, para fazer justiça social aos excluídos do direito à educação, é necessário que eles tenham o direito de dar continuidade a sua escolaridade, depois de vencer a etapa da alfabetização. Nesse sentido, ficou estabelecido que "[...] a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, que também se põe como desafio, a garantia do acesso ao ensino médio" (idem, ibidem, p.212).

Em julho de 2008, através da Lei nº 11.741, de julho de 2008, a LDB sofre algumas alterações em seus dispositivos, incluindo em seu corpo legal a educação

profissional e tecnológica. Tais alterações objetivavam “[...] 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” (BRASIL, 2008d, p. 10).

As alterações acima referidas também incluíram no art. 37 (seção V) da LDB o parágrafo 3º, que determina que a “[...] educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 2008d, p. 12).

Em meio a todo esse contexto de novas definições conceituais, paradigmáticas e práticas, que objetivam tornar a EJA uma prioridade política, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - se constitui e ganha significado, com a finalidade de favorecer a inclusão social de milhões de brasileiros e brasileiras. O tópico que vem a seguir estará voltado para a apresentação do referido programa.

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

O Governo Federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria Nacional de Juventude, vem desenvolvendo diversas ações educativas com vistas à reestruturação e à consolidação de uma Política Pública voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre essas ações, está incluído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Como parte integrante de uma política de inclusão social, o PROEJA surge com a pretensão de reinserir no sistema educacional brasileiro milhões de jovens e adultos que não tiveram condições de concluir a educação básica nas faixas etárias consideradas próprias, o que contribui para superar o quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – que divulgou, em 2003, que 68 milhões de jovens e adultos

trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental, e apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. (IBGE, 2003).

Inicialmente denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA foi instituído no âmbito das Instituições Federais, no ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, com a proposta de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos.

Na verdade, a criação do PROEJA é justificada com base em três demandas: as demandas por universalização do ensino médio, as demandas para a educação de jovens e adultos, que vivenciam trajetórias escolares descontínuas, e as demandas por profissionalização de nível médio.

Moura (2006a), ao mesmo tempo em que critica as descontinuidades e contradições que marcaram a modalidade EJA no Brasil, em especial, no âmbito do ensino médio, defende que o surgimento do PROEJA tem por finalidade enfrentar essas descontinuidades e, ainda, unir a educação básica a uma formação profissional que contribua para a integração sociolaboral dos excluídos do sistema educacional nas faixas etárias denominadas “regulares”.

No início de sua implantação, o PROEJA foi muito questionado, inclusive pela própria Rede Federal, devido ao fato de o seu decreto de criação restringir a oferta do programa aos Centros Federais de Educação, às Escolas Técnicas Federais, às Escolas Agrotécnicas Federais e às Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Em julho de 2006, o Decreto 5.478/2005 foi revogado e substituído pelo Decreto 5.840/2006, que trouxe algumas mudanças para o referido programa, entre elas, a ampliação da abrangência em relação ao nível de ensino, com a inclusão do ensino fundamental, bem como em relação à origem das instituições a serem proponentes, por admitir que os sistemas de ensino estaduais e municipais e as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), pudessem oferecer o PROEJA. Contudo, a obrigatoriedade em relação à oferta dos cursos e programas regulares do PROEJA continuou recaindo sobre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que teve o limite de prazo até 2007 para implantá-los nas suas instituições.

Com o Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006b), o PROEJA passa a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos. Conforme expressa a nova denominação, o Programa passou a contemplar não apenas o ensino médio integrado à educação profissional, segundo defendia o Decreto 5.478/2005, mas também o ensino fundamental, integrado à formação inicial e continuada de trabalhadores.³

Assim, conforme os Decretos 5.840/2006 (BRASIL, 2006b) o PROEJA poderá oferecer os seguintes cursos e programas de educação profissional:

- Formação inicial e continuada articulada ao ensino fundamental e ao ensino médio, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade do trabalhador;
- Educação profissional técnica de nível médio destinado a quem já cursou o ensino fundamental e pretende adquirir uma habilitação profissional técnica e ainda concluir o ensino médio.

O Decreto 5.840/2006 ainda estabelece que os cursos que se referem à formação inicial e continuada têm uma carga horária mínima de 1.400 (mil e quatrocentas) horas, sendo que dessas, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) devem ser destinadas à formação geral e um mínimo de 200 (duzentas) para a formação profissional. Já os cursos voltados para a educação profissional técnica de nível médio devem oferecer uma carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas horas), das quais, 1.200 (mil e duzentas) são destinadas à formação geral, e o restante deve assegurar o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica, que deve observar “[...] as diretrizes curriculares nacionais e os demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos” (Art. 4, inciso III). (BRASIL, 2006b, p. 15).

³ Formação inicial refere-se a cursos que “iniciam” os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as experiências formativas depois de o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, entre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Os cursos relacionados ao PROEJA que são articulados ao ensino médio podem ser oferecidos de forma integrada ou concomitante. Porém, “[...] na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado” (BRASIL, 2007, p.36), ou seja, a formação profissional e a formação geral são unificadas, e cada aluno tem apenas uma matrícula.

Na forma concomitante, a formação profissional e a formação geral são oferecidas de modo complementar, podem ocorrer na mesma instituição ou em instituições distintas, mediante convênios de intercomplementaridade. Nesse caso, o aluno faz sua matrícula separadamente em cada curso. Entretanto, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) orienta para que, mesmo quando o curso for oferecido na forma concomitante, é fundamental que se tenha um projeto político-pedagógico interinstitucional único, construído pelas instituições parceiras, sendo necessário incorporar nessa proposta as concepções, os princípios e as diretrizes estabelecidas para a oferta integrada. “O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber fazer” (idem, ibidem, p.41).

A forma integrada como se organizam os cursos, no âmbito do PROEJA, tem suas bases no Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Esse documento surgiu em meio a um contexto de luta pela superação da dicotomia entre formação profissional e educação geral, com maior expressão no nível médio. Essa dicotomia, embora presente na história da educação no país, teve sua consagração com o Decreto 2.208/1997, que regulamentou a separação radical entre o ensino técnico e a formação geral, por entender que o ensino técnico pudesse desenvolver-se de forma subsequente ao ensino médio, ou, ainda, de forma concomitante, porém não integrado em um único curso.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.52), o Decreto 2.208/97, “[...] expressava, de forma emblemática, a regressão social educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classe e do dualismo na educação”. Por esse motivo, travaram-se fortes embates para a sua revogação.

Os princípios e as concepções que dão fundamento ao PROEJA, bem

como as formas para a organização de um currículo integrado em consonância com os pressupostos da Educação de Jovens e Adultos, estão contemplados em um Documento Base (BRASIL, 2007) que, elaborado a partir de várias representações, tendo por base os pressupostos do Decreto nº 5.840/2006, orienta as ações para a implantação do PROEJA no país. O referido Documento esclarece que a proposta do programa não está restrita à formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho, mas para proporcionar a formação integral dos educandos através de uma educação básica sólida que também oportunize a continuidade de estudos.

Sobre a formação integrada, Ciavatta (2005) enfatiza que, em se tratando de preparação para o trabalho, a educação geral não pode se separar da educação profissional, uma vez que “[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (idem, ibidem, p.85) Nessa perspectiva, a preparação para o trabalho não se reduz ao domínio de técnicas operacionais, destituída da formação humana. Isso significa que não se trata de preparar o individuo estritamente para as atividades laborais, mas formá-lo integralmente, de modo que ele possa dispor de conhecimentos que lhe permitam atuar “[...] como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. A formação, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (idem, ibidem, p.85).

Por se tratar de uma novidade no quadro educacional brasileiro, o PROEJA é um grande desafio para todos aqueles que estão envolvidos na execução dessa proposta. Tal desafio, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), estará a caminho da superação se algumas condições forem satisfeitas, entre elas, a elaboração de um projeto político-pedagógico específico, claro e bem definido, que assegure que ciência, cultura e tecnologia façam parte do currículo de forma proporcional, para garantir que os conteúdos relativos ao ensino propedêutico e ao profissionalizante sejam ministrados de maneira semelhante, sem priorizar uma área em detrimento da outra. Além das implicações emanadas dessa associação, Machado (2006) lembra que é importante considerar a pluralidade que caracteriza a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que se trata de uma modalidade educativa específica, que precisa lidar com diferentes sujeitos e diversas formas de aprendizagem. Sob o ponto de vista da autora (idem, ibidem, p.41-42), essa

problemática “[...] indica a necessidade de tomar a especificidade da EJA como princípio metodológico primário do desenho e da organização curriculares.” Porém ela deixa claro que não se devem negligenciar as exigências didático-pedagógicas da Educação Profissional.

O Documento-base (BRASIL, 2007) também orienta que é preciso superar os modelos curriculares rígidos, por isso a organização curricular do PROEJA não está dada a priori, mas será construída de forma contínua, processual e coletiva e envolverá todos os sujeitos que participam do Programa. Nessa perspectiva, é preciso promover encontros pedagógicos periódicos

Ainda sobre a organização curricular dos cursos, no âmbito do PROEJA, Machado (2006) ressalta que as instituições precisam exercer a sua criatividade para desenhar e desenvolver currículos inovadores. Para essa construção curricular, a referida autora elege como primeiro desafio:

A elaboração de uma síntese que seja capaz de dar conta de atender a todas as definições e determinações decorrentes da aplicação da legislação educacional concernentes aos três campos envolvidos: Educação básica (Ensino Fundamental e médio), Educação Profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e Educação de Jovens e Adultos (*idem, ibidem, p.41*).

Considerando a especificidade desse campo de conhecimento, a formação dos professores responsáveis por trabalhar com o público atendido pelo PROEJA é outra condição que precisaria ser satisfeita. Eles devem ser preparados para mergulhar fundo nas questões relacionadas à realidade dos alunos, necessitam investigar seus modos de aprender e interagir com o mundo, ouvir suas histórias, conhecer os seus anseios, suas lutas, considerar as individualidades e, sobretudo, levar em conta os conhecimentos que detêm. Para tanto, promover a formação continuada dos profissionais para atuarem nesse novo campo educacional é uma necessidade urgente. Sobre esta formação, o Documento-base (BRASIL, 2007, p.41) defende que:

A participação dos professores em programas de formação continuada poderá favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional (BRASIL, 2007, p.41).

Cabe lembrar que a formação continuada dos professores é de responsabilidade da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC), por ser a gestora nacional do PROEJA. Consciente dessa responsabilidade, a referida Secretaria iniciou, em agosto de 2006, a primeira edição da Especialização *lato sensu* PROEJA para 14 polos, com cerca de cem estudantes por polo, com o objetivo de capacitar profissionais para atuarem na educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade EJA. Em 2007, aconteceu a segunda edição da referida Especialização, com um número de 21 polos e, aproximadamente, 2.400 matrículas. Já a terceira edição, iniciada em 2008, atendeu a cerca de 3.794 matrículas distribuídas em 33 polos. A quarta edição ocorreu em 2009 e abrangeu um número de 33 polos, com, aproximadamente, 2.789 matrículas.⁴

Promover a formação continuada dos professores que atuam ou irão atuar no PROEJA é muito oportuno, principalmente quando se trata de profissionais com experiência apenas em educação profissional e que, na maioria dos casos, desconhecem os referenciais teóricos que respaldam a educação e, menos ainda, a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, apesar de o IFPB ter sido contemplado com esse Curso de Especialização, cujo polo foi a cidade de Souza-PB, apenas dois professores do Campus Cajazeiras realizaram o referido curso e não fazem parte do quadro de professores efetivos da Instituição. Apenas um lecionou no PROEJA. Desconhecemos os reais motivos da participação reduzida dos docentes do Campus Cajazeiras nesta especialização.

O PROEJA, apresentando-se como uma inovação dentro do complexo campo da Educação de Jovens e Adultos, representa, na visão de Machado (2006, p. 42), “[...] uma grande oportunidade para a sua exploração como espaço aberto à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos e à formação especializada de profissionais da educação.” Isso justifica o desenvolvimento do presente trabalho de investigação.

⁴ Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc... Acessado em 10-09-2010.

3 A EXPERIÊNCIA/VIVÊNCIA DO PROEJA NO IFPB CAMPUS CAJAZEIRAS

No capítulo anterior enfocamos as recentes conquistas legais alcançadas pela educação de Jovens e Adultos no Brasil e apresentamos o PROEJA como parte dessas conquistas. O capítulo presente aborda elementos por meio dos quais é possível descortinar aspectos importantes da experiência do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras, a partir de informações extraídas, principalmente, de entrevistas semiestruturadas realizadas com uma amostra de nove jovens e adultos que foram alunos da turma pioneira do referido Programa na Instituição em 2007.

É importante esclarecer que, embora tenhamos escolhido os referidos sujeitos para trazerem os dados da pesquisa, não desconsideramos as informações advindas de outras fontes, entre elas, o resultado de uma ficha individual e de uma avaliação diagnóstica que foram aplicadas aos alunos da turma citada, e ainda uma entrevista realizada com um dos professores que lecionou na mesma turma e que aceitou colaborar com esta investigação. Todas essas fontes, consideradas secundárias, ajudaram a enriquecer as informações fornecidas pelos alunos.

A opção por desenvolver esta investigação, tomando por base a perspectiva discente, partiu do princípio de que é muito importante saber o que pensam os educandos que, no dia a dia da sala de aula, vivenciam situações que, uma vez relatadas, ajudam a esclarecer as dimensões fundamentais que envolvem o Programa na sua totalidade.

3.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFPB – CAMPUS CAJAZEIRAS: UM DESAFIO INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICO

De acordo com o Decreto 5.478/2005, que regulamentou a criação do PROEJA, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi eleita para se tornar referência na oferta da modalidade de EJA integrada à Educação Profissional, motivo pelo qual o Centro Federal de Educação Ciência e Tecnológica da Paraíba, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, em conformidade com o Decreto nº. 5840, de 13 de julho de 2006, realizou, em 2007, a implantação do referido Programa, tanto em sua unidade sede, situada na capital do

estado, como na Unidade de Ensino Descentralizada de Cajazeiras, atualmente Campus Cajazeiras.

A implantação da nova modalidade de ensino no IFPB – Campus Cajazeiras constituiu-se um grande desafio para todos os sujeitos que se envolveram nesse processo, porquanto, até aquele momento, a Instituição, a exemplo de muitos Institutos Federais, não tinha nenhuma experiência de atendimento à modalidade de EJA. Situação semelhante é relatada por Moura (2007) em artigo que analisa a implantação do PROEJA no IFRN.

Inicialmente, houve certo descontentamento entre docentes e demais pessoas ligadas ao ensino, questionando a implementação do referido Programa, posto que a Unidade não dispunha de profissionais formados para atenderem às necessidades da Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, pensou-se na criação de um curso técnico na área de informática, voltado para a operação, a manutenção e a instalação de redes de microcomputadores que, segundo o Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006b), deve cumprir uma carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas horas), das quais, um mínimo de 1.200 (mil e duzentas) são destinadas à formação geral, e o restante, à respectiva habilitação profissional técnica. Porém, ao observar as condições internas da instituição, percebeu-se que os recursos humanos e materiais disponíveis não eram suficientes para dar conta dessa nova empreitada. Assim, após uma análise de todas as possibilidades de viabilização de um curso para atender ao público da EJA, decidiram pela oferta do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, que se insere na formação inicial e continuada do trabalhador, e cuja carga horária mínima é de apenas 1.400 (mil e quatrocentas) horas, das quais somente 200 (duzentas) são para a habilitação profissional. Com uma carga horária menor, menor seria, também, a necessidade de docentes e de laboratórios para o desenvolvimento das disciplinas referentes à área profissional.

É importante esclarecer que, ao concluir um curso de qualificação, o aluno recebe um diploma que corresponde ao ensino médio e apenas uma qualificação profissional. Já o curso técnico, por dispor de uma carga horária mais ampla para a habilitação profissional, torna-se mais completo e garante ao aluno o diploma de técnico na área profissional cursada.

O Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores foi destinado a atender aos alunos concluintes do segundo segmento (8^a série) da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino que tivessem acima de 18 anos. Essa oferta se deu no período noturno, com aulas de cinquenta minutos e organizado em regime anual, com carga horária total de 1.440h/a, distribuídas em dois anos (400 dias letivos), sendo 1.200 horas destinadas ao ensino médio e 240 à formação profissional. (CEFET, 2006a). Convém lembrar que a Instituição não oferecia nem oferece esse curso na forma regular de ensino.

Além das condições internas da Instituição, a justificativa para a criação do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, de acordo com o seu Projeto Pedagógico, partiu da premissa de que o mercado de trabalho para o profissional de informática é bastante promissor, tendo em vista o aumento da demanda de trabalhos nessa área, consequência do crescimento dos setores comercial, industrial e de serviços na cidade de Cajazeiras. Cumpriu-se, portanto, o disposto no parágrafo único do artigo 5º do artigo 5º do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006b, p.3), que reza:

As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Para elaborar o projeto do curso foi formada uma comissão composta por duas professoras da área de formação geral e quatro técnicas administrativas com formação pedagógica. Conforme a Portaria nº 27/2006 (CEFET, 2006b), essa comissão teve o prazo de três meses para concluir os trabalhos. A partir do estudo do Documento-base, da legislação vigente e das obras de Paulo Freire, a referida comissão conseguiu, através de reuniões semanais, sistematizar uma proposta de trabalho. Porém, como essa proposta não foi pensada pelo coletivo da instituição, não se tem por certo se ela foi apreendida pelos docentes e se eles incorporaram de fato os princípios norteadores do PROEJA em suas práticas pedagógicas.

Ainda de acordo com o seu Projeto Pedagógico (CEFET-PB, 2006a, p.15), o Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores tinha os seguintes objetivos específicos:

- Possibilitar aos jovens e adultos uma formação cultural básica e integral que permita sua mobilidade no mundo do trabalho, estimulando também a autoaprendizagem e a capacidade de estar em condições de aprender sempre;
- Melhorar a igualdade no acesso ao conhecimento sistematizado para jovens e adultos;
- Contribuir para o desenvolvimento social da classe popular na oferta de uma educação de qualidade de forma pública, gratuita, igualitária e universal aos jovens e adultos, visando a sua compreensão de mundo para o exercício da verdadeira cidadania.

Quanto à atuação do operador de microcomputador no mercado de trabalho, o PP do curso (CEFET-PB, 2006a, p.20) previa que ele seria capaz de:

Atuar de forma autônoma, nos limites de sua responsabilidade técnica, ou junto com as indústrias, as empresas comerciais ou instituições governamentais que utilizem ferramentas de escritório na elaboração de seus documentos, podendo atuar em diversas atividades, tais como:

- Elaboração e editoração eletrônica de textos;
- Elaboração e editoração eletrônica de slides;
- Elaboração e editoração de planilhas eletrônicas;
- Elaboração e editoração de imagens;
- Manipulação de atividades que envolvam acesso e uso da Internet.

O perfil profissional de conclusão do operador em microcomputador, definido no PP do curso (CEFET-PB, 2006a, p.22) assegura que esse profissional, ao concluir sua formação, será capaz de:

- Implantar e configurar ferramentas de escritório;
- Participar da elaboração de documentos de texto, editoração de imagens, apresentação de slides e planilhas eletrônicas, efetuando modificações nesses documentos;
- Realizar pesquisas elaboradas com o uso das ferramentas de acesso à internet;
- Compreender a utilização das ferramentas de escritório e seus reflexos no mundo do trabalho;
- Aprender e continuar aprendendo, estabelecer processos educacionais que possibilitem a construção da autonomia intelectual e o pensamento crítico, na perspectiva de compreender as demandas do mundo atual e promover mudanças, quando necessárias, ao bem-estar econômico, social ambiental e emocional.

Vale elucidar que dos alunos concluintes desse curso que participaram da amostra eleita para fornecer os dados desta pesquisa, nenhum está atuando na área

de Informática. Alberto continua trabalhando na sua função de gari; Pedro é podador de árvores e faz manutenção de piscinas; Lúcia conseguiu um emprego de auxiliar de serviços gerais, e Rivaldo trabalha como motorista da Vigilância Sanitária Municipal. Ainda tem o caso de Francisca que, embora tenha sido contemplada nesta pesquisa como aluna desistente da turma analisada, conseguiu retornar no ano seguinte e concluir o curso. Ela também não está trabalhando na área, ou melhor, está desempregada.

A surpresa dessa revelação nos inquietou a buscar, por meio do contato telefônico, informações sobre a situação dos demais alunos aprovados que fizeram parte da mesma turma. Duas tentativas realizadas em dias alternados permitiram-nos obter informações a respeito de dez alunos, que afirmaram também não ter conseguido emprego na área, melhor dizendo, com exceção daqueles que já tinham uma profissão antes da realização do curso, a exemplo de um que era pedreiro e outro que era cabeleireiro, os demais ainda continuam desempregados.

Quando questionados se o curso os havia preparado para desempenhar as funções de operador de microcomputador, os entrevistados deram as seguintes respostas:

Não me sinto preparada, a não ser que tivesse uma pessoa com paciência pra me ensinar tudo bem direitinho como é que faz, ai eu podia até pegar. Mas pelas aulas durante o curso, (demonstrou desapontamento) não houve proveito não. (Lúcia).

Não. Pelo que aprendi nas aulas de lá não. [...] não deu pra aprender muita coisa não. Tinha gente que tinha computador em casa, tinha como mexer, aprendeu mais né? (Francisca).

A observação feita por Francisca sobre o sucesso dos alunos que dispunham de computador em casa levou-nos a questionar quais dos entrevistados possuíam esse importante recurso pedagógico. Conforme esperávamos, apenas um dos nove sujeitos da pesquisa contava com esse apoio em sua residência, comprado logo após iniciar o curso. Os demais alunos, portanto, contam o dilema que enfrentavam para praticar o que era ensinado na escola:

Sobre a informática, eu não praticava. Eu só estudava na escola mesmo. Porque nas Ian houses, não tem como a gente praticar porque é diferente, então eu não tinha como praticar em lugar nenhum. (Edilma)

Uma vez na vida, no domingo, eu ia numa lan house e era corrido, apenas meia hora. E ainda o marido chegava e dizia: - tá fazendo o que ai? Tá perdendo seu tempo com isso. Vá pra casa. (Lúcia)

Eu não tinha computador em casa, então quando eu tinha dinheiro, Eu ia pra uma lan house e quando eu fui bolsista aqui, eu pedia permissão pra usar o computador do setor. (Pedro)

Por certo a entrevistada Francisca tem mesmo razão. Fazer um curso para operar computadores e não dispor desse recurso para exercitar o que é ensinado na escola é um grave problema, principalmente em se tratando de pessoas com pouca familiaridade com esse tipo de tecnologia, como é o caso da maioria dos alunos da EJA. Diante dessa realidade, cabe um questionamento: Até que ponto o curso foi realmente pensado para atender às necessidades do público da EJA? A pouca experiência com a informática, associada à carga horária reduzida da área técnica do curso, permite-nos afirmar que, realmente, a qualificação profissional ficou comprometida.

Voltando à organização do curso, é relevante esclarecer que, para garantir o desenvolvimento das competências profissionais previstas, o currículo se constituiu de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos englobando as três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, além de um componente da área profissional de Informática que faria a mediação com os demais componentes curriculares na integração e articulação dos conhecimentos, considerando-se, todavia, o trabalho como princípio educativo e eixo norteador de todo o currículo (CEFET-PB, 2006a).

As estratégias metodológicas previstas para conseguir a integração curricular, segundo o PP (CEFET-PB, 2006a), seriam pautadas em abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos, em que os temas seriam concêntricos e ligados entre si, bem como integradores, transversais, permanentes e ainda:

- Abrangesse os conteúdos mínimos a serem estudados;
- Possam ser abordados sob o enfoque de cada área do conhecimento;
- Possibilitassem a compreensão do contexto em que os alunos vivem;
- Atendessem às condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos;
- Produzissem nexos e sentidos;

- Permitissem o exercício de uma pedagogia problematizadora;
- Garantissem um aprofundamento progressivo ao longo do curso;
- Privilegiasssem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do aluno;
- Incentivassem o acesso crítico e investigativo deles (CEFET-PB, 2006a, p.19).

Esses temas nasceriam da discussão entre professores e alunos, de forma que fosse assegurada a contextualização dos conhecimentos a partir da reflexão acerca do cotidiano e dos interesses do educando. Sobre essa organização didática dos conteúdos, é possível afirmar que, na prática, apenas uma ou outra disciplina isolada realizou algumas experiências seguindo a lógica defendida no PP. No geral, as experiências seguiram a mesma estruturação do ensino regular, ou seja, os conteúdos foram definidos pelo corpo docente, no início do ano letivo, e, durante o processo, realizaram-se algumas adaptações em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, que, de acordo com os depoimentos colhidos nas reuniões pedagógicas, era muito baixo. Analisando essa questão, indagamos: Como os professores poderiam organizar o ensino por meio de complexos temáticos, com vistas à integração, se o curso foi montado seguindo a ordem das disciplinas tradicionais? Para que a proposta de integração curricular realmente se efetive, o Documento-base (BRASIL, 2007, p.51) aponta para a necessidade de um,

[...] diálogo com as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade.

Em relação à avaliação da aprendizagem, ficou definido no PP do curso (CEFET- PB, 2006a) que, tomando como base alguns princípios definidos na LDBEN (1996) e apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, seria contínua, cumulativa, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Para tanto, apontaram-se algumas atividades que funcionariam como instrumentos colaboradores na verificação da aprendizagem, entre as quais, destacam-se: projetos, pesquisas, estudos de caso e de meio, relatórios de atividades, trabalhos em dupla e atividades coletivas. Incluíam-se, também, nessas atividades, a manutenção de diálogo permanente com o aluno, em sala de aula, sobre os

resultados obtidos nas atividades desenvolvidas, com vistas a refletir sobre os aspectos que precisassem ser melhorados e a disponibilização de apoio pedagógico para aqueles que apresentassem dificuldades.

Na prática, a avaliação da aprendizagem nem sempre seguiu essas orientações. Embora alguns professores tenham variado os instrumentos avaliativos, a prova teve prevalência sobre os demais. Segundo depoimento de alunos, nesse processo de retorno à escola, a prova foi uma grande vilã.

Quando a gente pedia pra fazer trabalhos ao invés de provas, tinha professor que dizia que trabalho não faz o aluno aprender. Tinha que ser prova e prova assustava a gente. [...] eu não gostava das avaliações porque realmente eram difíceis. Eram coisas que a gente não conseguia mesmo. [...] Era por isso que não tinha nem condições da gente passar (Edilma)

[...] Tinha professores que faziam mais trabalho, então era mais fácil pra gente. Tinham outros que faziam mais provas então era mais difícil. Quando é prova a gente pode morrer de estudar né? Mas na hora a gente fica nervosa que parece que dá um branco. Toda vida é assim. (Diana)

Os relatos acima demonstram que a concepção de avaliação adotada, além de não estar em total consonância com o PP do curso, também diverge das orientações emanadas do Documento-base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.53), que defende:

[...] a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, isto é, o desempenho do aluno ao longo do período letivo, quer seja bimestral, semestral, modular entre outros, não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho, conforme orienta a LDBEN.

O mesmo documento esclarece, ainda, que não se devem reproduzir, por meio da avaliação, as exclusões dos alunos, que têm vigorado no sistema, reforçando fracassos já vivenciados e contribuindo para a internalização da crença de que não são capazes de aprender.

Paralelamente à elaboração do projeto, discutiram-se algumas medidas que visavam assegurar a funcionalidade da sua implementação, entre elas, a celebração de um convênio de cooperação pedagógica entre a UnED - CZ e a Prefeitura Municipal de Cajazeiras, realizado através da Secretaria de Educação

Municipal. O convênio, na sua cláusula sétima, previa as seguintes obrigações da Prefeitura (CAJAZEIRAS, 2006, p. 1-2).

- a) Disponibilizar fardamento (camisa) para os alunos matriculados no CEFET-PB/ UnED-Cajazeiras, advindos do sistema municipal de ensino, na modalidade EJA;
- b) Disponibilizar um(a) pedagogo(a) da referida Secretaria para, a título de cooperação técnica, participar sistematicamente das atividades acadêmicas desenvolvidas no âmbito do PROEJA;
- c) Desenvolver, juntamente com o CEFET, mecanismos de garantia da permanência do aluno durante todo o período de escolarização, provendo formas, inclusive, de inserir novos alunos no Programa, em substituição àqueles que, porventura, venham interromper seus estudos;
- d) Promover a divulgação do processo seletivo nas escolas municipais, considerando critérios⁵ estabelecidos na cláusula quinta do presente convênio;
- e) Pesquisar sobre as competências pedagógicas construídas durante o Ensino Fundamental pelos alunos da Rede Municipal de Ensino, por meio da identificação de seus progressos e de suas dificuldades no processo de inserção no ensino profissional; desenvolver, implementar e manter, em conjunto com o CEFET-PB, o processo de avaliação sobre os trabalhos executados e as metas alcançadas.

É importante esclarecer que esse acordo nunca se concretizou. Grosso modo, pode-se dizer que a única contrapartida da Prefeitura, até o momento, tem se constituído apenas da colaboração da Secretaria de Educação na seleção dos alunos para ingressarem no IFPB, uma vez que eles são oriundos das escolas da rede municipal.

A referida seleção é feita em duas etapas: a primeira, pela Secretaria de Educação Municipal, ocorre no mês de dezembro e toma como critério o Coeficiente do Rendimento dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática; a segunda, no mês de janeiro do ano subsequente, pelo Campus-Cajazeiras que, de posse da lista dos alunos selecionados na primeira etapa, escolhe aqueles que irão compor as 40 vagas destinadas ao curso. Tal seleção se constitui de uma entrevista (peso 05), que visa avaliar o nível de motivação dos candidatos, estratégia com a qual se procura evitar o abandono do curso no transcorrer do ano letivo. Há, também, uma redação (peso 05), por meio da qual se avalia a produção escrita do candidato, com

⁵ Os critérios referidos dizem respeito às etapas do processo seletivo simplificado que os alunos precisam submeter-se para conseguir ingressar no PROEJA.

vistas a assegurar que os selecionados tenham os conhecimentos mínimos da língua, que lhes oportunize compreender os conteúdos específicos das disciplinas oferecidas durante o curso. Na entrevista, eles respondem a perguntas sobre o tempo em que ficaram sem estudar; os motivos que os levaram a interromper os estudos; como foram informados sobre o curso e o que sabem sobre ele; expectativas em relação ao curso; se fizeram inscrições por iniciativa própria ou se tiveram incentivo de outras pessoas; motivação para fazerem o curso, mesmo que não seja disponibilizada a bolsa de R\$100,00.⁶ Na redação, os candidatos escrevem sobre o desejo de fazer o curso, tomando como referência as respostas dadas nas entrevistas. As informações colhidas através desses instrumentos ajudam a traçar um perfil básico dos sujeitos do PROEJA, porém nunca são apresentadas aos docentes para que conheçam o público com o qual trabalham. Subsídios preciosos como esses acabam sendo arquivados na Coordenação Pedagógica após a finalização do processo seletivo.

Convém lembrar que a quantidade de vagas ofertada para os alunos do PROEJA, no Campus de Cajazeiras, foi de apenas quarenta, em 2007, e quarenta, em 2008, contrapondo-se, portanto, ao Decreto 5.840/2006(BRASIL, 2006b, p. 18), que estabelece:

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir de 2007.

Considerando que o número de alunos matriculados na Instituição foi de 707, em 2006, e 675, em 2007, o número de vagas a ser oferecido para o PROEJA deveria ter sido de, no mínimo, 70, em 2007, e 60 ou mais, em 2008, já que o percentual de oferta deveria ser ampliado a partir de 2007, conforme reza o decreto supracitado. Entretanto, apesar de o número de vagas oferecido não estar em consonância com o Decreto 5.480/2006, é importante referir que, nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, as inscrições trazidas pela Secretaria de Educação não foram

⁶ Trata-se de um recurso destinado pelo Ministério da Educação e Cultura aos estudantes do PROEJA com o objetivo de contribuir para que estes permaneçam no curso.

suficientes para compor o número de vagas ofertado pela Instituição, razão por que foi necessário lançar um segundo edital abrindo inscrições para a comunidade em geral. O fato é que os supostos interessados no aumento do número de alunos do PROEJA não fazem muita pressão para conseguir esse objetivo.

Tendo em vista que o campus de Cajazeiras é uma instituição bem conceituada na região e que atrai muitos alunos para os cursos que oferece, um questionamento se impõe: Porque os alunos da rede municipal não têm interesse em participar do PROEJA? Estaria havendo falhas no processo de divulgação? Tentando esclarecer essas dúvidas, aproveitamos o momento em que a coordenadora dos Programas de EJA no município veio trazer as inscrições dos alunos para 2010 e questionamos o porquê do número reduzido de inscrições. Ela apresentou a justificativa de que os alunos da rede municipal estavam preferindo se incluir em outros programas do governo federal que também oferecem bolsa, porém não especificou quais são esses programas. Sob esse ponto de vista, o valor correspondente à bolsa seria, segundo a coordenadora, o único motivo que leva os alunos a continuarem os estudos, sem se importar em qual programa irão se incluir. Todavia, o resultado das entrevistas realizadas durante a seleção dos candidatos revela exatamente o contrário: eles são unânimes em afirmar que não importa se a bolsa será disponibilizada ou não, sua preocupação é de realizar o curso, embora considerem muito importante contar com esse auxílio.

Quanto aos resultados escolares alcançados por essa turma pioneira, convém esclarecer que houve um considerado número de alunos que se evadiram ou foram reprovados ainda no primeiro ano. Esses dados se repetem nas turmas posteriores. Tais índices pedem que sejam analisados os reais motivos pelos quais esses alunos, mesmo demonstrando, durante o processo seletivo, uma grande motivação para dar continuidade aos estudos, acabam por desistir ou são reprovados durante o percurso. Sobre esses aspectos, uma pergunta nos inquieta: Até que ponto a escola está dando a esses sujeitos a oportunidade de terem um retorno escolar bem sucedido? Discutiremos essa questão num tópico específico.

É importante destacar que, recentemente, o Campus de Cajazeiras, através da Coordenação da Unidade Acadêmica de Formação Geral e Programas Especiais, que respondeu pelo programa até dezembro de 2009, em diálogo com os profissionais envolvidos no processo – professores, pedagogas e diretor de ensino –

optaram por substituir o Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores pelo Curso Integrado em Desenho de Construção Civil, que está funcionando desde o primeiro semestre de 2009. De acordo com o seu projeto pedagógico, o curso tem por objetivo formar profissionais com habilidades técnicas para atuarem de forma ética e competente na elaboração de desenhos na área de construção civil. O referido curso faz parte do eixo tecnológico de Infraestrutura e está de acordo com Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁷.

A criação desse novo curso, segundo o seu projeto pedagógico, (CEFET-PB, 2006a) tomou como base a realidade da cidade de Cajazeiras, que está se desenvolvendo em todos os seus aspectos e ampliando o número de construções tanto residenciais quanto comerciais, o que resulta no crescimento da demanda por profissionais na área de construção civil. Respalhou-se, também, nos dados estatísticos do Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – CREA-PB, inspetoria de Cajazeiras, que indicam um elevado crescimento do número de obras na região nos últimos anos.

Em consonância com a Resolução CNE/CED nº 1/2005, artigo 5º, o Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, está organizado em regime semestral, com uma carga horária de 2.400 horas, distribuídas em três anos letivos, sendo acrescidas 300 horas destinadas ao estágio supervisionado ou ao trabalho de conclusão de curso – TCC, o que totaliza 2.700 horas de curso (IFPB, 2009).

O curso conta com um quadro docente composto por dezessete professores (as) atuando nas disciplinas técnicas e de formação geral. Quanto à formação, é importante destacar que apenas os que lecionam nas disciplinas de formação geral têm curso de licenciatura; os da área profissional são apenas bacharéis em seus respectivos campos de atuação. Entretanto, nem esses nem aqueles receberam formação pedagógica para lidar com a modalidade de EJA. Tal realidade vai de encontro ao que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, as quais defendem uma formação específica para o professor dessa modalidade de ensino. A carência dessa formação ajuda a

⁷ Documento que serve de orientação para estudantes e instituições de ensino na oferta de cursos técnicos. Disponível em:<http://catalogonct.mec.gov.br/eixos_tecnologicos.php> Acesso em: 10 ago. de 2010.

demarcar a grande dificuldade para a implementação de propostas metodológicas adequadas às especificidades da EJA dentro dos Institutos Federais.

Se considerarmos que até os professores licenciados para o ensino necessitam de uma formação específica para atuar na modalidade de EJA, o que diremos então daqueles que não tiveram em seus percursos formativos acesso à literatura especializada em Educação de Jovens e Adultos, como é o caso dos professores da área profissional. Essa parece ser uma das raízes em que se ancora a resistência da maioria dos docentes em relação ao trabalho que realizam no PROEJA. Ao ser interrogado sobre os desafios enfrentados para trabalhar no programa, o professor entrevistado da turma pioneira respondeu:

É uma modalidade nova, nós não conhecíamos nada. Ficaram de dar um curso pra gente, mas ele nunca aconteceu. Então a gente foi fazendo e a coisa foi acontecendo com os problemas que inclusive muitos ainda existem hoje.

Sobre essa questão, Gadotti (2007, p.32) afirma: “Se os programas de educação de adultos não levarem em conta, dentre outras premissas, a da formação do educador, poderão estar fadados ao fracasso.”

Para os professores que lecionam na área propedêutica dos cursos, as dificuldades parecem mais simples de ser superadas, pois se trata de profissionais com licenciatura e, consequentemente, dispõem de conhecimentos de ordem pedagógica. Para os da área profissional, as dificuldades para lidar com a EJA são bem maiores, visto que sua formação não é voltada para o ensino. Em relação a esse assunto, o Parecer CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000, p.56) reza que:

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo.

Muitas são as insatisfações apresentadas pelo corpo docente quanto a sua atuação no Programa, que aparecem carregadas de vários motivos: falta de formação para atuar na área, falta de base dos alunos, dificuldades para trabalhar com alunos em níveis tão dispare de conhecimentos, baixo nível de aprendizagem

discente e outros. Tais insatisfações, somadas aos resultados escolares em relação aos alunos que ingressaram no 1º ano do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, sinalizam um distanciamento entre as propostas de Educação de Jovens e Adultos previstas nos documentos oficiais e o que, de fato, reflete-se na prática pedagógica da Instituição.

É pertinente trazer para essa discussão algo semelhante ocorrido quando da implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices no País, mais especificamente em 1909, pela iniciativa do presidente da República, Nilo Peçanha. Tais escolas, que foram criadas em cada uma das capitais do estado, com exceção do Rio de Janeiro, com o objetivo de oferecer o ensino profissional aos desfavorecidos da fortuna, através de suas aulas ministradas no horário noturno, foram implantadas em precárias condições de funcionamento, embora estivessem amparadas legalmente. Segundo Santos (2000), dos diversos problemas que influenciaram a baixa eficiência do ensino, destacou-se a escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados, o que levou o poder público a recrutar professores do ensino primário para atuarem na rede, uma solução que não produziu resultados satisfatórios, uma vez que esses profissionais não tinham a formação necessária para atuar no ensino profissional. Ainda sobre esses docentes, o mesmo autor (*idem, ibidem, p. 212*) acrescenta:

Com relação aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos da base teórica, que eram demandadas pelos cursos oferecidos, assim sendo a aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico.

Esse processo, que começou de forma truncada, produziu efeitos que se materializaram em altos índices de evasão, que chegou a ultrapassar os 50% do número de ingressos, em alguns estados. Esses dados continuaram nos anos seguintes, constituindo-se num dos graves problemas da rede, haja vista que poucos alunos conseguiam chegar ao fim dos cursos.

Esse breve resgate histórico não parece se tratar de uma realidade tão distante de nós. Embora já tenha transcorrido um período de 100 anos, conseguimos visualizar algo semelhante acontecendo no curso do PROEJA em Cajazeiras. Apesar de se tratar de um programa respaldado em aparatos legais, que

obrigam as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica a realizarem sua implantação, não se garantem as condições reais para o seu funcionamento, a começar pela formação dos profissionais de educação, cuja maioria não está capacitada para lidar com a EJA. A pressa com que as instituições federais tiveram que implantar o Programa, não oportunizou uma análise mais aprofundada das verdadeiras condições institucionais para atender ao público da EJA, o resultado de tudo isto foi à destinação de professores que trabalhavam com os adolescentes do ensino médio integrado para atuar no PROEJA, sem a devida formação. Desse modo, não podíamos esperar outros resultados, se não aqueles já vivenciados nos primórdios das escolas técnicas.

Ao descrever essas dificuldades enfrentadas pelas Escolas de Aprendizes e Artífices na fase inicial de sua implementação, Santos (2000) lembra que, no decorrer do tempo, tais escolas foram adquirindo contornos necessários até constituírem a rede de escolas técnicas do país. Contudo, questionamos se não foram esses contornos que afastaram, pouco a pouco, os alunos das camadas populares de tais instituições. Em vez de se adequarem às necessidades da população para a qual foram criadas, essas escolas foram se tornando elitizadas e se distanciando da população de baixa renda do país. Sobre essa questão, o Documento-base do PROEJA (BRASIL, 2007), ao mesmo tempo em que justifica a criação do referido Programa, faz uma crítica à histórica ausência de jovens das camadas populares nos cursos técnicos oferecidos pela Rede Federal de Educação.

Atualmente, ao abrir suas portas para a EJA, essa rede desce do pedestal em que esteve ao longo dos anos para atender àqueles e àquelas que precisam, simultaneamente, elevar a escolaridade e adquirir uma profissionalização. Moura (2009, p. 135), reconhecendo a importância de o PROEJA ter iniciado suas atividades na rede federal, refere: “[...] chamar a rede federal para atuar no PROEJA representa um resgate das origens dessa rede e responde à necessidade da população brasileira.” Entretanto, é importante considerar que não é o acesso suficiente para garantir que os jovens e adultos que demandam da EJA consigam concluir a educação básica com profissionalização, antes, é necessário criar as condições para que eles vivenciem processos significativos de aprendizagem.

O PROEJA, como primeira experiência da Instituição do IFPB-Campus Cajazeiras com a Educação de Jovens e adultos, suscita que sobre ele sejam

lançados olhares apurados, com vistas a assegurar que tal experiência tenha sucesso e cumpra o propósito de garantir acesso, permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho de todos aqueles que buscam uma nova oportunidade para sua vida pessoal e profissional.

O Documento-base do PROEJA (BRASIL, 2007), ao apresentar as concepções que norteiam o referido programa, aponta para necessidade de que a EJA seja assumida como um campo específico, o que implica:

Investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar [...] (p. 36)

É notória a atenção que esse e outros documentos oficiais que subsidiam o trabalho na EJA dispensam à questão da aprendizagem dos alunos. Tal atenção é pertinente, uma vez que, sendo esse o aspecto central da atividade educativa, merece que seja bem compreendido, pois se os alunos não aprendem na escola, esse espaço perde o sentido de existir.

Se quisermos inserir o PROEJA em uma concepção de Educação Popular, com vistas à emancipação dos educandos, é necessário investir numa relação horizontal entre professor e aluno, e este último não pode ser tratado como depósito ou um quadro em branco a ser preenchido pelos conhecimentos do mestre, mas alguém que, antes de iniciar qualquer processo de aprendizagem, já conta com uma série de saberes prévios que lhe permitirão atribuir significado ao novo objeto do conhecimento.

Muito se poderia analisar do PROEJA tendo por referência a ótica dos docentes, porque eles, certamente, já têm refletido bastante sobre o andamento do Programa na Instituição. Entretanto, a pesquisa esteve interessada em conhecer a opinião dos alunos, por esse motivo, assume o compromisso com a palavra desses sujeitos, tomando-as como instrumento de análise, visando compreender os efeitos iniciais da implantação do programa no IFPB – Campus Cajazeiras.

Considerando que a visão dos alunos é o ponto de partida e de chegada desse trabalho e de qualquer ação educativa, é importante conhecer quem são

esses sujeitos que, apesar de terem muito a dizer, na maioria das vezes, permanecem mudos no contexto escolar, porque lhes é negado o direito de ter vez e voz. Por essa razão, o item a seguir apresenta alguns aspectos que caracterizam os sujeitos do PROEJA no *lócus* da pesquisa, para facilitar a compreensão das informações que forneceram.

3.2 TRAÇOS QUE CARACTERIZAM OS SUJEITOS DO PROEJA

Quando o Documento-base do PROEJA (BRASIL, 2007) apresenta os fundamentos político-pedagógicos do currículo do referido programa, chama a atenção para a necessidade de atentar, nessa proposta, para as especificidades dos educandos da EJA, posto que é essencial “[...] conhecer esses sujeitos, ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como as condições concretas de sua existência” (idem, ibidem, p.45). Seguidamente, o mesmo documento caracteriza tais sujeitos como

[...] portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimento e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para e estudo fora da sala de aula (BRASIL, 2007, p. 45).

Antes de apresentar alguns traços que caracterizam os alunos do PROEJA do IFPB – Campus Cajazeiras, é importante lembrar que, conforme ficou combinado durante a realização das entrevistas, toda referência feita aos sujeitos da pesquisa será através de nomes fictícios, como forma de preservar-lhes a identidade.

Para essa caracterização, tomamos como referência a história de Geralda, ex-aluna da turma pioneira do referido Programa da Instituição supracitada, que tem 32 anos, é empregada doméstica e mora com os quatro filhos e o companheiro, com quem convive há 16 anos, em uma casa de apenas dois cômodos, que fica nos fundos de uma oficina mecânica, num bairro pobre de Cajazeiras. Seus estudos foram interrompidos quando fazia a 5^a série, porque, ainda na adolescência, uniu-se a um homem que a proibiu de estudar. Temendo a

agressividade e os ciúmes do companheiro alcoólatra, e ainda tendo que dispor de tempo para cuidar dos filhos, Geralda ficou 10 anos afastada da escola. Finalmente, quando os filhos já estavam mais crescidos, ela tomou a decisão de retomar a vida estudantil e realizar um sonho que alimentava desde o tempo em que era adolescente. Como, mais uma vez, foi impedida pelo companheiro, conseguiu na Justiça um documento que lhe garantia o direito de voltar a estudar sem sofrer ameaças. Assim, a corajosa mulher reinicia o seu processo educacional, porém leva consigo uma série de problemas que pesam muito mais do que a mochila em que carregava seu material escolar.

São relatos de vida como esse que nos fazem refletir sobre as particularidades dos alunos e das alunas que compõem o público da Educação de Jovens e Adultos. São pessoas que estão no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades familiares e sociais diversas, com diferentes origens, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e outras características que os definem como sujeitos históricos. Reconhecendo as especificidades desse público, o Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, (BRASIL, 2006) que institui o PROEJA, reza, em seu artigo 1º, que “[...] os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos”. (p.1)

Uma das alunas da turma eleita para esta análise, em uma colcha de retalhos confeccionada nas aulas de Geografia com o objetivo de reunir fatos importantes da vida do grupo, escreve que cada aluno do PROEJA tem sua história, suas experiências e sua vivencias pessoais, mas ao mesmo tempo são muito parecidos. O comentário da aluna está representado na figura abaixo:



FIGURA 4: Declaração da aluna.

FONTE: Própria autora/2010.

Pensar nos educandos da EJA é pensar na e para a diversidade. Assim, para desenvolver ações educativas destinadas à população jovem e adulta, é necessário conhecer e considerar as características e especificidades desse segmento. Oliveira (2007, p.63), destaca algumas características que distinguem o adulto da criança e do adolescente:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências de conhecimento acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Ao conhecer os alunos com os quais convive, a escola estará abrindo caminhos para melhorar a qualidade do ensino que oferece, porquanto deixa de trabalhar pensando no aluno ideal e passa a destinar seus esforços para que o aluno real tenha condições de ter sucesso em suas aprendizagens. Portanto, como refere Machado (2006, p.45), é importante

[...] conhecer os segmentos de jovens e adultos para os quais a ação educativa se dirige; suas histórias de vida, suas expectativas e necessidades, seus pressupostos operatórios de aprendizagem;

Considerar toda e qualquer bagagem anterior à escola – os valores e os conhecimentos prévios adquiridos por esses públicos em suas culturas de origem e em seus ambientes de trabalho [...]

Para realizar a caracterização proposta, recorremos às fichas individuais dos alunos que compuseram a turma pioneira do PROEJA, no IFPB Campus Cajazeiras, em informações colhidas durante as entrevistas e em tudo o que pode ser considerado como pistas encontradas nas palavras, nos gestos e nas atitudes dos referidos sujeitos.

De acordo com as fichas individuais dos 39 alunos matriculados na primeira turma do PROEJA em 2007, constatou-se que o número de mulheres era superior ao número de homens, conforme o gráfico a seguir:

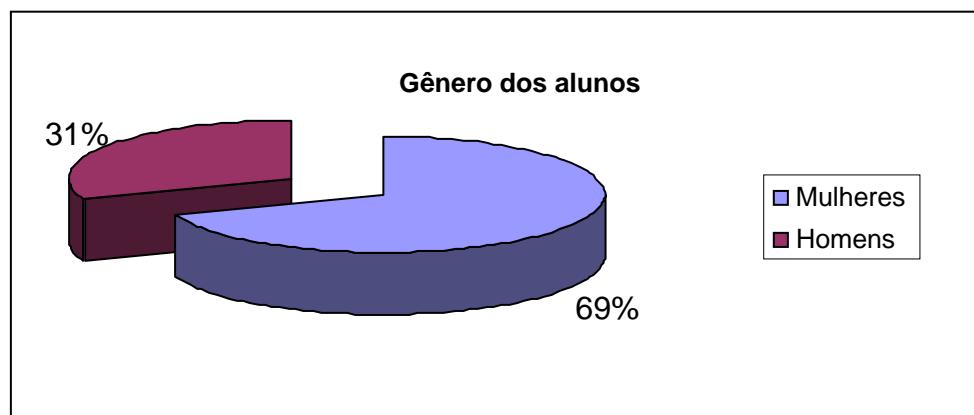


GRÁFICO 1: Gênero dos alunos.

FONTE: Dados da Coordenação do Controle Acadêmico do IFPB – Campus Cajazeiras. Abr./2010.

O elevado número de mulheres que procuram dar continuidade aos estudos, em relação ao número de homens, pode ser explicado pelo fato de elas, assim como Geralda, casarem-se cedo e precisarem de tempo para cuidar dos filhos, porque, nem sempre, contam com o apoio dos companheiros para continuarem estudando, quando não são justamente eles que as proíbem de permanecer na escola. Assim, conscientes do prejuízo pelos estudos interrompidos, acabam enfrentando qualquer situação para retornar aos recintos escolares e tentar recuperar o tempo perdido. O relato de Diana ajuda a esclarecer o motivo pelo qual as mulheres que compõem o PROEJA interromperam a sua trajetória escolar: “Eu

fiquei quase cinco anos sem estudar porque engravidéi muito nova e fui cuidar do meu filho. Só voltei a estudar quando ele estava mais crescido."

Em diálogo com uma das alunas da turma eleita para esta investigação, na época em que estava realizando o curso, ela confessou que o esposo ameaçava trancar a porta da casa, se ela chegassem fora do horário que ele estabelecia. Por esse motivo, todos os dias, juntamente com uma colega que vivenciava o mesmo dilema, essa aluna saía alguns minutos antes de terminar a última aula, para evitar não poder entrar na própria residência.

É importante considerar que, se os professores que atuam nessa modalidade de ensino não forem flexíveis no sentido de levar em conta essas questões que emergem dos alunos, no contexto da sala de aula, a escola da segunda chance poderá não oportunizar um retorno satisfatório para os que a procuram.

Quanto à distribuição por idade, os dados revelam que a população matriculada no curso é composta de uma quantidade significativa de alunos com idade inferior a 25 anos, o que confirma a presença cada vez mais crescente de jovens na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no nível médio. O gráfico abaixo mostra, com mais detalhes, a distribuição etária dos educandos.

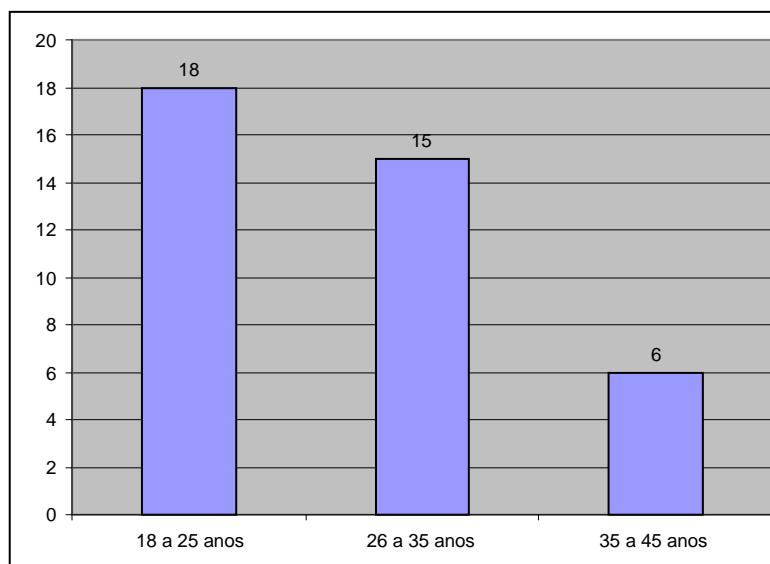


GRÁFICO 2: Faixa etária.

FONTE: Dados da Coordenação do Controle Acadêmico do IFPB – Campus Cajazeiras. Abr./2010

Sobre a presença de jovens na EJA, Moura (2006) diz que, na maioria das vezes, resulta de problemas de não permanência e insucesso no Ensino Fundamental "regular". Essa afirmação é confirmada no relato que segue:

Eu parei na quarta série. Fiquei quatro anos sem estudar. Antes da quarta série eu fiquei reprovado muitas vezes. Estudei em muitas escolas aqui de Cajazeiras. Eu acho que **a culpa foi minha** porque as escolas eram muito boas com ótimos profissionais, era eu quem não queria nada. (Pedro) [grifo nosso].

Andrade (2004, p.51) coloca que esses jovens “[...] têm em comum o fato de carregarem a marca da pobreza e de, exatamente por esse motivo, não terem a possibilidade de realizar uma trajetória educativa tradicionalmente considerada satisfatória.” A autora acrescenta, ainda, que é fundamental valorizar esse retorno do jovem à escola, já que é uma nova oportunidade que ele está dando ao sistema educacional de reconhecê-lo como ser social, pois, quando o aluno é visível aos olhos da escola e tratado com respeito, passa a reconhecer em si mesmo o valor que antes parecia não existir.

No depoimento de Pedro, também nos chama à atenção o fato de trazer para si toda a responsabilidade pelo seu “chamado” fracasso durante as séries iniciais do ensino fundamental. Para ele, a escola era muito boa, e os professores eram ótimos profissionais, porém ele é que “não queria nada”. Parece-nos que, nesse caso, a escola conseguiu o seu intento: convencer os alunos de que são os únicos culpados por não obter o sucesso escolar. Sobre essa questão, Ceccon et al. (1986) dizem que poucos alunos oriundos de lares pobres conseguem superar os obstáculos da escola e chegar até a universidade, os poucos que conseguem são apresentados como referência por terem se esforçado, e que todos poderiam conseguir se também tivessem dedicado esforço. Os mesmo autores acrescentam que é justamente esse mito de igualdade de oportunidade para todos que faz com que os que não conseguem permanecer com sucesso na escola culpem a si mesmos pelo seu “fracasso”.

Conforme Rodrigues et al (2006) e Silva et al (2006), a compreensão de que apenas os mais esforçados conseguem êxito na escola está ancorada em uma lógica meritocrática muito presente em nosso ideário educacional. A palavra *meritocracia* tem origem no latim (*merito: merecer obter*) que, acrescido do radical grego *cracia*, (poder), significa atribuir poder ao mérito próprio.

A meritocracia “[...] é á essência do ideário liberal: todos têm oportunidades iguais e cada um deve realizar suas conquistas pelos próprios méritos” (SILVA, et al 2006, p.121). No contexto escolar, mérito significa esforço

individual, dedicação e capacidade dos alunos, sem considerar os percursos que eles enfrentam para chegar ao nível esperado. É pela influência dessa ideia que a escola, através de suas práticas pedagógicas, faz a seleção dos “melhores” e exclui aqueles que não se adéquam a sua legitimidade.

Impregnados por essa concepção meritocrática, os alunos que não conseguem se encaixar nessa lógica são reprovados ou desistem dos estudos e, consequentemente, sentem-se os únicos responsáveis por seu suposto fracasso.

No que se refere ao trabalho, Pinto (2007) assevera que a fase adulta é a mais rica e cheia de possibilidades da existência humana, pois é nessa etapa de sua vida que o homem comprehende o significado do trabalho como fator constitutivo da sua natureza.

Assim, conforme dados extraídos da ficha individual aplicada à turma pesquisada, em 2007, entre os alunos do PROEJA, tínhamos a seguinte realidade: 59% das mulheres trabalhavam, 30% estavam desempregadas, e 11% não responderam esse item durante a sondagem. Quanto aos homens, 75% estavam trabalhando, e 25%, desempregados. No total dos alunos, podemos observar que o desemprego atingia um percentual de 28%. O gráfico que segue ilustra os números referidos:

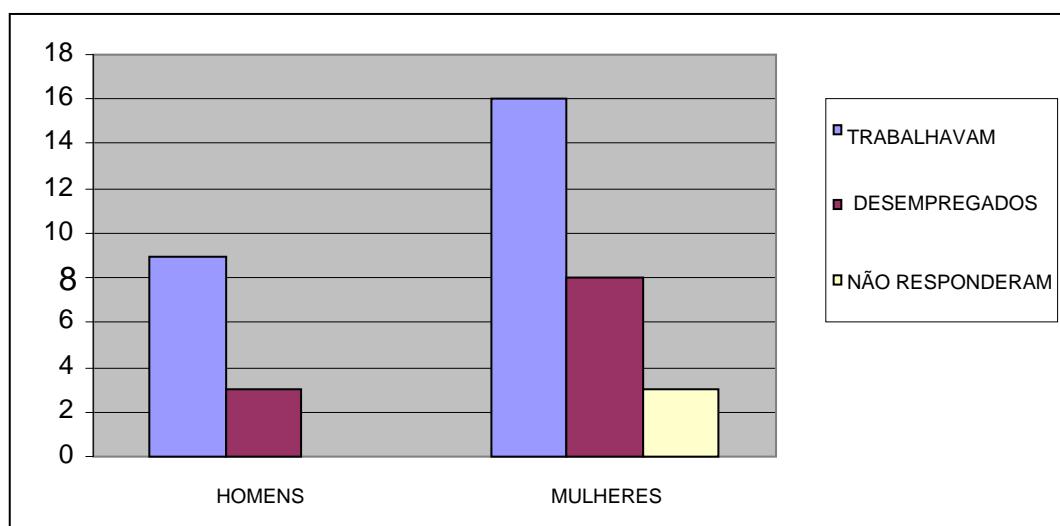


GRÁFICO 3: Trabalho e gênero

FONTE: Dados da ficha individual aplicada à turma do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, em 2007, pela Coordenação Pedagógica do IFPB – Campus Cajazeiras.

Os dados confirmam o que diz o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, (BRASIL, 2000, p.27):

Esse contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro dessa modalidade de ensino. Muitos já estão trabalhando, outros tantos querendo e precisando se inserir no mercado de trabalho.

O PROEJA foi criado para atender às necessidades desse público que, por ter a sua escolaridade interrompida, tem chances limitadas de se inserir no mundo do trabalho e na vida social. Contudo, o Documento-base (BRASIL, 2007, p.36) esclarece:

Os sujeitos alunos desse processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, nos sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo.

Em relação aos alunos que trabalhavam, constatamos que todas as atividades profissionais que exerciam referiam-se a demandas urbanas e que a maioria está inserida no mercado informal, sem os direitos trabalhistas garantidos pela legislação, como mostra o quadro abaixo:

TABELA 01
Ocupação profissional e ao gênero

GÊNERO	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	Nº DE ALUNOS
MASCULINO	Empacotador	01
	Motorista	01
	Gari	01
	Pedreiro	01
	Cabeleireiro	01
	Marceneiro	01
	Auxiliar de serviços gerais	01
	Agente de saúde	01
	Trabalha com o pai	01
FEMININO	Manicure	02
	Babá	02
	Decoradora de festas	01
	Atendente PSF	01
	Vendedora ambulante	02
	Agente administrativo	01
	Empregada doméstica	05
	Auxiliar de Odontologia	02

FONTE: Dados da ficha individual aplicada à turma do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, em 2007, pela Coordenação Pedagógica do IFPB – Campus Cajazeiras.

Os dados também nos permitem constatar que o acesso ao conhecimento tem papel significativo na definição das profissões exercidas pelas pessoas, pois a maioria das ocupações aqui apresentadas refere-se ao trabalho informal e, salvo poucas exceções, são ocupações de baixa remuneração.

É importante enfatizar que os sujeitos jovens e adultos oriundos dos setores populares da sociedade nem sempre se fixam em uma única ocupação profissional. Na sua disposição para criar recursos de sobrevivência, eles acabam transitando por diversos ofícios. Arroyo (2007b), em um artigo em que faz um balanço da EJA e analisa o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares, diz que o primeiro traço que configura esses sujeitos é o desemprego. Ele também chama à atenção para o fato de a imprensa estar divulgando um aumento no número de empregos, quando, na verdade, o que aumentou foi o trabalho na área informal. Para esse autor, os jovens e adultos da EJA, devido à falta de trabalho formal, tem ajudado a triplicar o trabalho informal, uma realidade que ele caracteriza como insegura.

Um trabalhador informal não tem segurança. Hoje pode estar aqui, amanhã pode estar lá. Hoje vive de um biscoite, amanhã tem que sair atrás de outro. Depende do que aparecer [...] Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, ele vai criando uma ideia de alguém que está atrás do que aparece. E estar atrás do que aparece é não ter horizonte, é não construir um caminho. (idem, ibidem, p.8).

A preocupação em resolver os problemas do presente limita as perspectivas de futuro dos sujeitos da EJA, o que, segundo o referido autor, obriga-nos a mudar o discurso em relação à educação, já que esta costuma apresentar-se como uma promessa de futuro, quando, diz ele, “[...] o discurso deveria ser de garantia de um mínimo de dignidade no presente. [...] Intervir mais no seu presente do que prometer futuros que não chegarão” (ARROYO, 2007b, p.8-9).

Sobre essa questão, o Documento-base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.13,), embora reconheça que é o sistema capitalista, e não, a baixa escolaridade da população a única responsável pelo desemprego estrutural, comenta que:

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modo diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda.

Esta idéia encontra respaldo em Assmann e Sung (2000, p.294) quando assumem que a relação entre educação e empregabilidade está complicada, mas, ao mesmo tempo, defendem que:

Hoje a educação já não representa uma garantia para o acesso ao emprego, mas é uma condição indispensável tanto para o trabalho como para o lazer. Não há mais previsão de pleno emprego no sentido tradicional de trabalho.

As dificuldades relacionadas ao trabalho enfrentadas pelos alunos entrevistados estão expressas nos depoimentos a seguir:

Eu trabalho em casa de família. Eu entro de oito e saio de cinco e meia. Mas, como às vezes eu tenho algum atraso no horário de chegada, só posso sair quando completar o tempo de trabalho. Eu ganho muito pouco e eu também vejo que uma empregada doméstica, ela não passa daquele momento ali, por exemplo, você faz e às vezes não é reconhecida. Eu não tenho carteira assinada, na verdade eles assinaram minha carteira só pra eu ter direito ao salário maternidade, mas logo vai ser dada baixa, mas eu ter a carteira assinada e não receber o que tá ali... (Geralda - Empregada doméstica).

Meu trabalho é muito ruim e cansativo. Teve dias que comecei trabalhar seis horas da manhã e terminei seis da noite sem parar nem pra almoçar, bebia água nas casas. Tudo pra terminar o trecho. Se a gente tiver sorte do carro não quebrar, é bom, a gente acaba na hora certa. Mas se o carro der um problema, eles não querem nem saber, só querem saber se a gente acabou o trecho. Se virem, dê um jeito (Alberto - Gari).

A busca por melhores oportunidades no mercado de trabalho e o desejo de proporcionar melhores condições de vida para os seus familiares é o primeiro motivo pelo qual esses sujeitos investem no retorno ao seu processo escolar. Eles esperam contar com a escola da segunda chance para mudar de vida. Ao serem interrogados sobre por que resolveram voltar a estudar, os entrevistados demonstram o anseio de conquistar um emprego melhor e acreditam que a instrução alcançada na escola é uma forma de atingir esse objetivo.

Eu não estou satisfeita com o meu trabalho e **quero mudar**. Eu pretendo mudar minha profissão, agora mais do que nunca porque eu vou ter que fazer por onde não faltar nada pra os meus filhos principalmente a educação (Geralda) [grifo nosso]

O depoimento acima revela a seriedade com que se deve investir no PROEJA, pois representa para os alunos a oportunidade para uma mudança qualitativa nas suas vidas. Isso denota que a instituição escolar tem uma grande responsabilidade social com esse público, talvez ainda não assumida por todos aqueles que são diretamente responsáveis pela execução do Programa na Instituição pesquisada.

O Parecer CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000, p.62) colabora com essa reflexão sobre a formação para o trabalho. Nele consta que

[...] o trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional, merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca de melhoria das condições de vida.

O mesmo documento também chama a atenção para que o tratamento dos conteúdos curriculares não se ausente da vivência do trabalho e da expectativa de melhoria de vida, por serem esses os principais fatores que conduzem os jovens e adultos a retornarem à escola.

3.2.1 Perspectivas e projetos de vida manifestados

Na pesquisa, tivemos também a preocupação de saber como os alunos do PROEJA percebem a si mesmos e quais são seus desejos, perspectivas e projetos de vida manifestados. A resposta a essas questões nos permitiu perceber que a forma como o aluno se vê pode ser um forte contribuinte para que ele persevere ou não em se manter na escola.

Por se tratar de um público bastante heterogêneo, a percepção que têm de si mesmos varia de acordo com as experiências de cada um e baseia-se nas estratégias de superação das dificuldades que conseguiram desenvolver ao longo

da vida. Existem aqueles mais motivados, que se percebem como guerreiros, lutadores e que estão dispostos a vencer qualquer obstáculo. Para esses, as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar representam apenas mais um desafio, de tantos outros que aprenderam a superar. Há também aqueles com autoestima baixa e sensibilidade à flor da pele, que, apesar de terem sonhos a realizar, sentem-se abatidos pelas reais condições impostas pela vida. O relato de um dos professores que lecionou nessa turma define bem esse público:

Esse alunos são muito bem diversificados. Você encontra todo tipo de aluno dentro das turmas do PROEJA. Muitos alunos vêm esse programa como a oportunidade de realização de um sonho, mas outros diziam: Eu quero é ir embora. Pra mim tanto faz. A autoestima lá embaixo.

Em relação aos que se percebem guerreiros, temos os seguintes depoimentos colhidos nas entrevistas realizadas:

Eu não sei se eu posso falar em dificuldade porque eu encaro tudo com tanta **força de vontade e quando se tem muita força de vontade às dificuldades diminuem**. (Rivaldo) [grifo nosso].

Eu sou um guerreiro porque eu **não me deixo abater** pelo que as pessoas dizem ou pensam de mim. (Pedro) [grifo nosso].

Os sonhos e as expectativas perseguidos por esses sujeitos parecem se relacionar com a percepção a respeito de si mesmos, conforme confessam:

Meu sonho é fazer pedagogia, pois eu adoro crianças e gostaria de trabalhar em uma creche. (Edilma)

Futuramente eu pretendo fazer um concurso e também quero fazer um curso superior. (Pedro)

Quanto aos que estão aparentemente sem perspectivas, podemos destacar o quanto são realistas ao analisarem as condições objetivas de existência. Não são apenas pessoas que deixaram de sonhar, são, na verdade, seres humanos que, por razões diversas, são impedidos de nutrir esperanças de futuro. Conformam-se em viver o presente e não se permitem perseguir algum horizonte. Os relatos que seguem denunciam o quanto essas pessoas perderam a esperança de dias melhores:

Sempre sonhei em ser oficial de justiça, mas sei que nunca vou chegar lá porque eu passo por muitos problemas em casa. Também sei que não tenho condições de enfrentar um vestibular. (Geralda)

Eu queria terminar pelo menos até o terceiro ano. Desde pequena, eu quis ser professora, mas depois. (baixou a cabeça demonstrando ser algo impossível) (Diana).

A esperança, como experiência pessoal, tem na visão de Assmann e Sung (2000, p.265) “[...] uma relação profunda com a capacidade de aprender e com as formas que o conhecimento assume na vida de cada pessoa. Quem perde a esperança perde também o potencial cognitivo.” Sob este ponto de vista, a falta de esperança pode ser considerada um dos motivos pelos quais as alunas referidas não tenham conseguido concluir, com êxito, o Curso de Qualificação em Operação de Micromarcadores.

Segundo Giovanetti (2007), o processo de exclusão, fruto da desigualdade social a que estão submetidos os segmentos populares, é uma experiência que deixa marcas profundas e provoca nos indivíduos uma autoimagem marcada pela negatividade e pela inferioridade. A esse respeito, a autora acrescenta:

Os alunos da EJA, ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação – cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas -, experimentam, a cada dia o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social (GIOVANETTI, 2007, p. 245).

Ainda em relação a esses alunos, Machado (2006) acrescenta que a autoestima comprometida e o sentimento de inferioridade e de incapacidade são situações-problema, entre tantas outras, para as quais o currículo dos cursos do PROEJA precisam dar respostas.

Sobre a importância de alimentar sonhos e esperanças como um requisito para lutar pela melhoria da existência humana, Freire (1999) nos ensina que a esperança, sozinha, não é suficiente para ganhar a luta, porém, sem ela, a luta fraquejará: “Precisamos de esperança crítica como o peixe necessita de água despoluída” (idem, ibidem, p.10).

Permanecer na escola e alcançar sucesso nas aprendizagens é uma luta que os alunos e alunas da EJA precisam vencer cotidianamente, por problemas enfrentados tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Assim, entende-se, a

partir do pensamento freireano, que a conquista desse direito precisa estar alicerçado na esperança daqueles que o buscam. Entretanto, considerando o que diz Giovanetti (2007) sobre a negatividade e a inferioridade introjetada pelos sujeitos da EJA, a esperança só nascerá em cada um se lhes proporcionarem a vivência de situações em que sejam reconhecidos em sua dignidade, por meio de relações marcadas pelo diálogo e pelo respeito. Assim, aos poucos, o sentimento de inferioridade, de incapacidade e de desesperança será substituído por uma nova perspectiva.

3.2.2 A versatilidade de saberes

Outra característica marcante dos alunos da Educação de Jovens e Adultos refere-se à versatilidade dos saberes de que precisaram se apropriar durante a vida. Esses sujeitos detêm habilidades técnicas de sobrevivência e de lazer que lhes dão condições de enfrentar diversos desafios. Ao ser interrogado sobre os domínios técnico-profissionais de que dispõem, um entrevistado respondeu: “Eu trabalho com funilaria, pintura de carro, sou laqueador de móveis, torneiro, marceneiro e faço projeto de móveis. Não sou formado, mas desenho qualquer tipo de móveis” (Anderson).

Esse entrevistado representa muito bem o segmento jovem e adulto. Um público que transita por múltiplos saberes e ocupações e dispõe de grande capacidade de se adaptar a variadas situações. Esse potencial de inteligência e essa diversidade de saberes práticos que os alunos do PROEJA trazem para o IFPB muito poderiam contribuir para o enriquecimento do processo pedagógico durante sua formação profissional. Contudo, a realidade tem mostrado que essa riqueza, costumeiramente, não é valorizada como deveria. Freire (2000 p.33), ao defender que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, afirma que a escola tem:

[...] o dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Vejamos o depoimento de mais uma pessoa considerada versátil profissionalmente:

Eu sou jardineiro (podador), faço manutenção em piscina, sou auxiliar de serviços gerais, eletricista, encanador, faço cobertura de casas, pintura e ainda tem as coisas do dia- a- dia que a gente tem que desenrolar né? (Pedro)

Edilma, após confessar que foi reprovada porque não conseguiu aprender os conteúdos de matemática, elencou uma série de habilidades técnicas que consegue realizar com bastante excelência: “Tem tantas coisas que eu sei fazer. Eu faço unhas, escovo cabelos, faço bonecas, bordo, pinto em tecido e também sei cozinhar.”

Lúcia, também, revela-se uma pessoa com inteligência bem versátil, ao descrever suas habilidades profissionais, deixa evidenciar que tem capacidade para aprender qualquer atividade: “Eu Faço unhas, faço bolos e salgados pra festas, escovo cabelos e fabrico produtos de limpeza pra vender.” Ela ainda conclui esta descrição dizendo: “Não tem serviço difícil pra mim não.”

Esses sujeitos dominam uma multiplicidade de saberes e técnicas, que a escola que atende à EJA não pode deixar de considerar nas suas propostas educativas, em especial, num curso que se propõe a formar profissionais técnicos, como é o caso do PROEJA, uma vez que eles são os alicerces que permitem a construção dos novos conhecimentos.

Chama-nos à atenção o fato de essas pessoas conseguirem desenvolver tantas habilidades fora do contexto escolar e terem tanta dificuldade para conquistar os conhecimentos oferecidos pela escola. A justificativa para essa dificuldade pode ser explicada pelo distanciamento entre a lógica de aprender na escola e o que verdadeiramente acontece com os alunos enquanto vivenciam esse processo em sua vida cotidiana.

Partindo dessa observação e tendo por base o pensamento de Gadotti (2007), que afirma não ser suficiente ler sobre a educação de adultos, sendo necessário conhecer profundamente a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da aquisição de novos conhecimentos,

questionamos os pesquisados sobre como conseguiram dominar todos esses saberes relatados. Para tais questionamentos, tivemos como respostas:

Eu não sei como aprendi essas coisas. Inclusive, eu **toco violão, gaita, e ninguém nunca me ensinou**. Acho que fui vendo as pessoas fazerem e acabei aprendendo. Acho que foi com a ajuda de Deus. Acho que já nasci com isto. (sorriu) (Anderson) [grifo nosso]

Essas coisas eu fui aprendendo observando as pessoas fazerem. Basta eu ver uma pessoa fazendo uma vez que eu já aprendo. (Edilma) [grifo nosso]

Eu aprendi com minha mãe, vendo e ajudando ela a fazer. (Lucia)

É importante registrar o quanto esses sujeitos são exitosos em adquirir domínios técnicos através de processos pouco dirigidos, aprendem observando os outros fazerem e fazem em seguida. Por que, então, não têm tanto sucesso em processos dirigidos, como os que desenvolvemos no espaço escolar? Por que as pessoas versáteis não têm tanto êxito em nossos espaços de formação profissional? Pensando sobre essas questões, encontramos no depoimento de Pedro algumas pistas que nos permitem avançar na compreensão do modo como esses sujeitos aprendem:

Eu aprendi essas coisas, olhando. Sempre que eu vejo uma pessoa fazendo um serviço, eu fico no pé observando porque eu **sou muito curioso**. Eu também fiz um curso rápido de eletricista, mas as outras coisas eu aprendi pela curiosidade. (Pedro- aprovado) [grifo nosso].

Pedro foi muito enfático quando afirmou que aprendeu porque é curioso e, por isso, observa as pessoas realizando determinadas ações até conseguir aprender. A curiosidade, segundo Ferreira (2000, p.198), é o “[...] desejo de ver, informar-se, aprender”. Já a palavra observar, entre outros sentidos, significa “espiar e estudar” (FERREIRA, 2000, p.493). Comparando os referidos significados, compreendemos que curiosidade e observação são palavras que se complementam para permitir que os sujeitos jovens e adultos conquistem, na prática cotidiana de sua existência, uma grande variedade de saberes.

Nesse sentido, se considerarmos os relatos sobre o modo como os jovens e os adultos aprendem, talvez encontremos indicações de que o lugar da

abordagem prática precisa ser revisto dentro dos nossos cursos de formação profissional voltados para esses sujeitos. Isso se confirma neste depoimento:

A professora de Geografia sempre envolvia a gente com coisas do dia-a-dia, ela fez trabalhos sobre produtos de limpeza, reciclagem e outros. O professor de Química também trabalhou com fabricação de perfumes. Essas aulas eram boas porque a gente ficava curioso pra aprender mais. Essas disciplinas eram as que eu mais gostava porque botava a mão na massa mesmo. Era estudando com a matéria mesmo na mão. (Pedro)

De acordo com o depoimento deste aluno, os professores citados encontraram a proposta ideal para trabalhar no PROEJA. Eles perceberam que os alunos tinham mais disposição para aprender através de atividades práticas, semelhantes aquelas vivenciadas nas experiências extra-escolares, por este motivo investiram em metodologias que possibilitaram fazer uma articulação destas atividades com os conteúdos escolares.

O desejo de aprender algo que tenha utilidade prática exercita a curiosidade do aluno adulto e o instiga para novas aprendizagens. Por outro lado, “[...] o mero ensinar ou a mera entrega de saberes supostamente prontos, mata a curiosidade.” (ASSMANN; SUNG, 2000, p.259). Para os mesmos autores (*idem,ibidem*), a curiosidade tem papel fundamental na aprendizagem, posto que consegue manter vivo o desejo de conhecer e estimula esperança para ir além daquilo que se executa com facilidade. Por estão razão, a escola nunca deveria limitar a curiosidade.

Ainda discutindo sobre o papel da curiosidade na aprendizagem, Assmann (2004) diz que é preciso incentivar as pessoas a aprenderem através do exercício da curiosidade prática, pois, quando alguém consegue exercer sua curiosidade de forma prática e aplicada ao manejo de instrumentos técnicos, a aprendizagem se torna mais prazerosa. Ele ainda complementa que “Precisamos socializar a curiosidade enquanto prazer de aprender. Essa curiosidade não pode ser o privilégio de uns poucos” (p.39).

Reforçando esse raciocínio, Freire (2000) faz uma alerta aos docentes para a compreensão de que, antes de qualquer preocupação com métodos e técnicas adequados a uma aula dinâmica, é importante saber que a curiosidade do

ser humano é o elemento mais importante para a aprendizagem, pois o exercício dela torna o aluno ativo e afasta o comodismo condicionado pela educação bancária. O mesmo autor (op.cit. p.99) enfatiza que “[...] um dos saberes fundamentais a minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”.⁸

Em relação aos processos de aprendizagem populares, o Documento Base Nacional preparatório para a VI CONFINTEA (BRASIL, 2008a, p.18) refere que esses “São frutos da experiência e da ação inteligente de sujeitos no mundo, segundo a ordem de necessidade e expectativa em relação ao que se quer ou se precisa aprender.”

A partir do exposto, podemos concluir que, além de procurar conhecer e valorizar a riqueza do saber do aluno jovem e adulto, “[...] é preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado” (FREIRE, 2006, p.45).

3.3 OS RESULTADOS ESCOLARES E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS EDUCANDOS

Constatando que os jovens e adultos têm tido pouco acesso aos sistemas de educação e, quando são incluídos, geralmente não conseguem permanecer e obter sucesso, o primeiro princípio que fundamenta o PROEJA, segundo o Documento base (BRASIL 2007), chama à atenção para o compromisso que as entidades públicas que integram o sistema educacional devem ter com a inclusão destas pessoas em suas ofertas educativas. Inclusão esta que não deve ser compreendida apenas do ponto de vista do acesso a escola, mas questionando as formas como ela tem ocorrido, muitas vezes, não assegurando a permanência e o sucesso dos alunos, promovendo, portanto, exclusões dentro do sistema escolar.

⁸ “É a curiosidade científica, sempre presente no processo educativo libertador, que inquieta parte da curiosidade ingênua e que, ao criticizar-se, aproxima-se, de forma metódica e rigorosa, do objeto cognoscível.” VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho et al (org). **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Ed. Vozes,2006.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu parágrafo VII, artigo 4º, assegura que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos deve ter características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades desse público, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de terem acesso à escola e permanecerem nela.

Considerando o que diz a referida Lei e tendo por base o princípio que fundamenta o PROEJA, cabe-nos analisar, a partir dos resultados escolares⁹ dos alunos, até que ponto esse Programa está contribuindo para que os jovens e os adultos das classes populares tenham a oportunidade de retomar o seu processo educacional com sucesso em suas aprendizagens.

Em relação aos resultados obtidos pela turma pioneira do PROEJA no IFPB-Campus Cajazeiras, vale elucidar que dos 39 alunos que foram matriculados em 2007, apenas 54% conseguiram receber, em 2008, o certificado de conclusão. Os demais ficaram no meio do caminho, em situações de evasão ou de reaprovação.

É relevante esclarecer, mais uma vez, que, durante a investigação, constatamos que os dados relativos à evasão e à reaprovação não correspondem ao que consta no relatório final apresentado pela Coordenação de Controle Acadêmico da Instituição, uma vez que alguns alunos, por desistirem já no fim do ano, constam como reprovados no referido relatório. Na tabela a seguir, estão apresentados os dados oficiais:

TABELA 02
Dados referentes à primeira turma do PROEJA

ANO	MATRÍCULA	EVASÃO	REPROVAÇÃO	TRANCAMENTOS	APROVAÇÃO
2007 1º ano	39	12	03	01	23
2008 2º ano	24	02	01	—	21

FONTE: Dados da Coordenação do Controle Acadêmico do IFPB – Campus Cajazeiras. Abr./2010.

Para reforçar ainda mais os números apresentados, cabe ressaltar os resultados escolares referentes à segunda turma que ingressou no PROEJA em

⁹ São apresentados os resultados escolares referentes às duas turmas do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Micro-computadores, porém a análise realizada neste estudo refere-se apenas primeira turma.

2008, na qual foram matriculados 48 alunos, dos quais somente 54% conseguiram integralizar o curso. O restante compôs o grupo dos que foram reprovados e evadidos, com prevalência no último caso, com um número de 42%. A tabela seguinte permite uma melhor visualização dos dados referidos:

TABELA 03
Dados referentes à segunda turma do PROEJA

ANO	MATRÍCULA	EVASÃO	REPROVAÇÃO	TRANCAMENTOS	APROVAÇÃO
2008 1º ano	48	18	04	02	24
2009 2º ano	28	02	00	–	26

FONTE: Dados da Coordenação do Controle Acadêmico do IFPB – Campus Cajazeiras. Abr./2010.

Sobre esses números, é importante destacar que não correspondem a um caso isolado dentro dos Institutos Federais, pois, Moura (2009) relata que fez um estudo sobre o PROEJA, utilizando base de dados da rede federal, e constatou que algumas turmas que começaram com 30 alunos no segundo semestre de 2006, chegaram ao segundo semestre de 2008 com apenas um ou dois alunos, e ainda tiveram turmas que foram completamente extintas.

Informações coletadas pela Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) dão conta de que em 21 escolas da Rede Federal, que desenvolvem o PROEJA no país, apresentaram um índice de evasão superior a 30% no período de 2006/2007¹⁰. Para investigar qualitativamente esse problema e propor soluções, a SETEC elaborou um Projeto denominado “Projeto de Inserção Contributiva”¹¹, com o objetivo de prestar assessoria técnico-pedagógica nessas instituições.

¹⁰ Ofício MEC/SETEC nº 2939/2008, encaminhado às escolas que oferecem o PROEJA, para divulgação das ações desenvolvidas pela SETEC/MEC com vistas a contribuir para implantação de novos cursos e a melhoria das condições de oferta dos que se encontram em andamento.

¹¹ Projeto criado pela Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica no intuito de diagnosticar a situação dos cursos PROEJA em algumas instituições federais, procurando identificar as causas do alto índice de abandono dos cursos e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão, com a assessoria da SETEC e demais parceiros. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=86>

Na sua execução, o projeto se propõe a seguir algumas etapas, entre elas, visitas às instituições ofertantes do Programa, que apresentavam os altos índices de abandono, apontando sugestões de melhorias. Vale destacar que o IFPB Campus Cajazeiras não foi incluído nessa pesquisa e, portanto, não foi contemplado com essa assessoria pedagógica. Certamente, a Instituição ficou de fora porque só deu início ao PROEJA a partir de 2007.

Por meio do trabalho do projeto de inserção contributiva, levantaram-se os dados sobre as causas da evasão, e o principal fator apontado refere-se aos desafios pedagógicos, conforme mostra o gráfico a seguir:

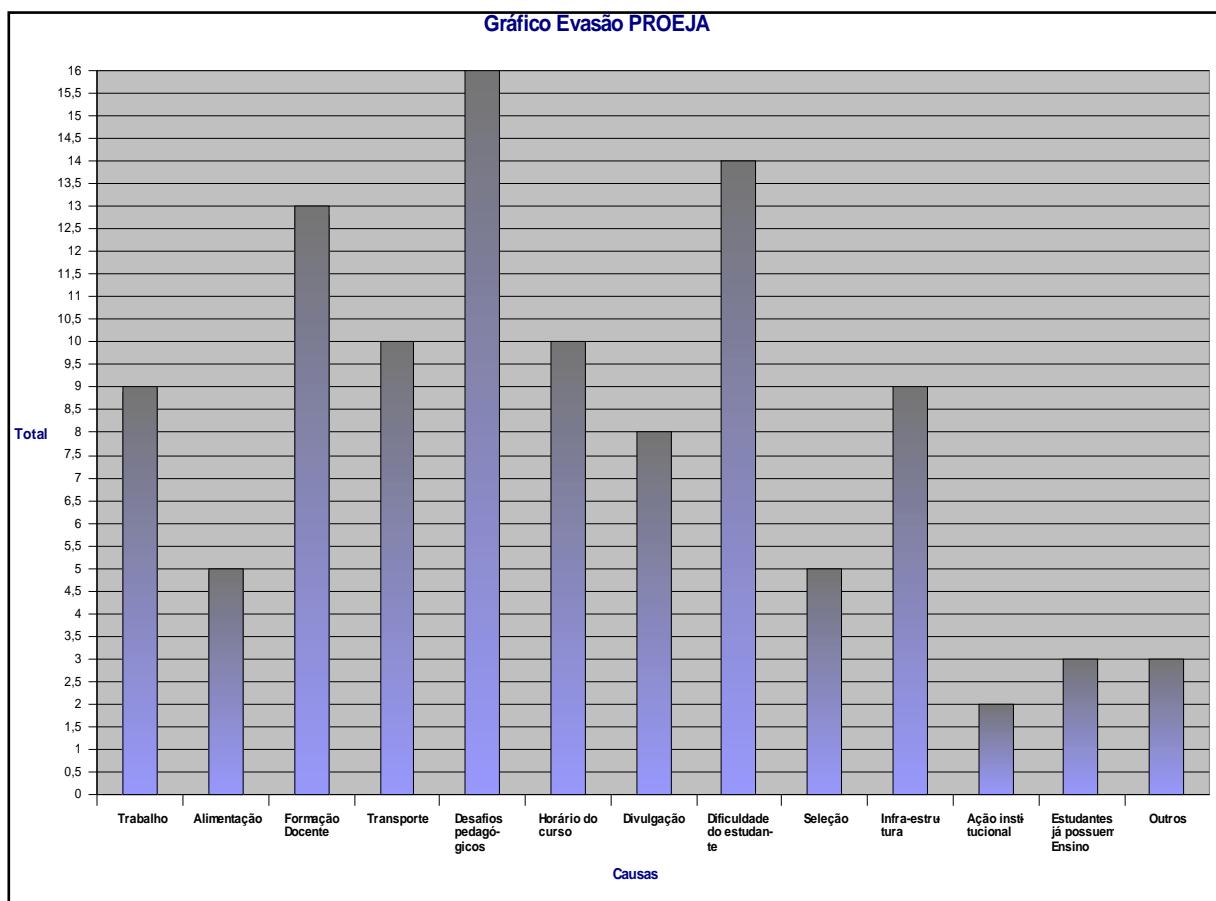


GRÁFICO 4: Evasão PROEJA.
FONTE: MEC/SETEC (2008)

Além da questão pedagógica, o gráfico mostra que problemas relacionados à formação docente e às dificuldades de aprendizagem dos alunos, entre outros, também são fatores que causam a evasão.

Ainda dentro das ações do Projeto de Inserção contributiva, foram realizadas visitas em instituições que apresentaram este alto índice de desistência dos cursistas. Nessas visitas foram feitos apontamentos com sugestão de melhoria para todas as instituições e atualmente estão sendo feitas visitas para avaliar se os encaminhamentos foram atendidos bem como se houve uma redução significativa da evasão nos cursos PROEJA.

Contudo, Através do ofício nº 2.934/2008, a SETEC/MEC esclarece que, para o fortalecimento dessa política, não bastam ações desse ministério, uma vez que

[...] o PROEJA só se efetivará se cada instituição, em seu espaço micro, assumir como princípio basilar o direito do jovem e do adulto à educação, preconizado no artigo 208 da Constituição Federal e reafirmado no parágrafo 3º do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. (BRASIL, 2008b, p. 04).

Assim, para assegurar que o PROEJA cumpra o propósito para o qual foi criado, que é de proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional, compete também ao campus de Cajazeiras desenvolver ações próprias, começando a dirigir o seu olhar em relação aos motivos que estão conduzindo os alunos a trilharem o caminho da evasão/reprovação.

Embora a pesquisa tenha mostrado que os números referentes à reprovação dos alunos do PROEJA no Campus Cajazeiras são significativamente inferiores aos da evasão, não podemos desconsiderá-los, posto que, muitas vezes, a evasão se apresenta como uma forma de escapar da reprovação. Ou seja, as dificuldades para aprender alguns conteúdos e as conseqüentes notas baixas no decorrer do ano letivo geram desmotivação e alguns acabam desistindo de continuar no processo. Esta questão terá uma melhor reflexão no próximo item.

Para auxiliar no entendimento do fenômeno da evasão/reprovação no lócus da pesquisa, convém trazer para essa discussão o trabalho realizado por Costa e Dantas (2009), em uma escola pública federal do Rio de Janeiro, no qual as pesquisadoras, lançando seus olhares para os elevados índices de evasão no PROEJA, resolveram compreender tal problema. Nesse trabalho, elas verificaram que o número de reprovações e de desistência corresponde à metade dos alunos que ingressaram no PROEJA, o que, na sua concepção e também na nossa, é um dado que não pode ser ignorado. Perceberam também que a maior incidência de

reprovação e de desistência ocorreu no primeiro semestre do curso, o que foi, gradativamente, diminuindo nos semestres subsequentes. Do mesmo modo, essa observação corresponde à realidade do IFPB-Campus Cajazeiras, em relação ao curso no âmbito do PROEJA, o que se diferencia apenas em relação à sua organização que, até 2009, não era oferecido em regime semestral, já que, nesse período, funcionava o Curso de Qualificação, que era organizado em regime anual. Apesar de não ser estruturado em semestres, foi nos primeiros anos do curso que ocorreu o maior índice de evasão e de reprovação, conforme mostraram as tabelas 02 e 03.

Wachholzcoan (2008, p.112), por meio de uma pesquisa sobre a implantação do PROEJA no CEFET-SC, também observa que “a análise dos dados dos registros escolares do PROEJA mostram índices elevados de evasão, principalmente, no primeiro módulo e, geralmente, estabilizam da metade do segundo módulo.”

Pelo exposto, verifica-se que é no primeiro ano/módulo do curso que acontece o grande filtro. Essa realidade indica que estamos diante de um problema que suscita algumas indagações: Que motivos têm levado esse elevado número de alunos a não obter êxito nos cursos do PROEJA? Por que a evasão ocorre de maneira tão alarmante no inicio do curso e, posteriormente, apresenta-se de forma tão insignificante? Pensamos que tais indagações podem ser explicadas a partir do pressuposto de que os Institutos Federais, pela falta de experiência com a modalidade de EJA, ainda não apresentam condições favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho voltado para as especificidades dos jovens e adultos. Por este pensamento acreditamos que apenas os alunos com maior capacidade de adaptação ao instituído da escola conseguem permanecer no curso.

De acordo com o Documento-base Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA (BRASIL, 2008a, p.19),

[...] a permanência tem a ver com o que se encontra na escola; com a formação dos professores para lidar com o público jovem e adulto; com as condições materiais da escola para oferecer educação de qualidade; com o tratamento dispensado aos estudantes que, na sua condição de “não-crianças”, já tem ou ainda não tem expectativas muito claras quando retornam aos bancos escolares.

Voltando ao trabalho das pesquisadoras Costa e Dantas (2009), é importante considerar que, apesar de todo o esforço que elas concentraram, as condições objetivas do campo de investigação não favoreceram, a contento, o desenvolvimento da pesquisa, haja vista que, de um universo de 36 alunos que abandonaram o curso, somente foi possível manter contato por telefone com cinco deles. Segundo as pesquisadoras, embora dispondo de uma amostragem reduzida, a pesquisa trouxe elementos que as ajudaram a situar a reflexão, quanto à possível lógica da evasão no PROEJA. Elas chegaram à conclusão de que o abandono do curso ocorre, quase sempre, por incompatibilidade de horário com o trabalho dos alunos. Perceberam também que, dos sujeitos ouvidos, quatro haviam cursado o ensino médio e só tinham interesse em fazer um curso técnico. Assim, ao tomar conhecimento de que estavam cursando novamente o ensino médio, perderam o interesse e desistiram de estudar.

Os dados coletados com os alunos do IFPB – Campus Cajazeiras – trouxeram informações sobre a questão da evasão que vão muito além dessas elencadas pelas pesquisadoras acima referidas. Tais informações são apresentadas e refletidas no item a seguir.

3.3.1 Aspectos do desempenho escolar dos alunos do PROEJA no IFPB - Campus Cajazeiras

Inicialmente, os dados eleitos para essa reflexão seriam colhidos apenas nas entrevistas, porém, ao perceber que os alunos apresentavam respostas vagas, que muito se assemelhavam a respostas prontas, com vistas a assumir toda a responsabilidade pelos seus sucessos e insucessos, resolvemos utilizar, também, dados de uma ficha individual e de uma avaliação diagnóstica que a coordenação pedagógica do IFPB- Campus Cajazeiras aplicou à turma quando esta realizava o curso.

Os dados que serão aqui apresentados, que correspondem aos depoimentos extraídos dos referidos instrumentos, não serão indicados por nome, haja vista que nem todos os seus participantes foram incluídos na entrevista.

Interrogados, durante a entrevista, sobre o motivo pelo qual conseguiram ser aprovados, enquanto outros alunos ficaram reprovados ou se evadiram, alguns alunos responderam que tudo não passou de uma grande força de vontade e muito esforço pessoal:

- Porque eu **pelejei** tanto que consegui. (Lúcia) [grifo nosso]
- Perseverança**, vontade de crescer na vida. (Pedro) [grifo nosso]
- Eu acho que foi por **força de vontade**. (Alberto) [grifo nosso]
- Eu acredito que teve o meu **esforço pessoal**. (Rivaldo) [grifo nosso]

Conforme podemos identificar, em momento algum, os depoentes atribuem seu sucesso a outros fatores, como metodologia do professor, facilidade dos conteúdos, ou a outra questão inerente ao processo pedagógico, muito pelo contrário, reconhecem que, se não tivessem se esforçado muito, não teriam conseguido ser aprovados. Ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade pela sua aprovação, reconhecem que alguns colegas ficaram no caminho porque não se esforçaram o suficiente, ou seja, não persistiram, não pelejaram, como bem afirmou Lúcia. No depoimento que segue, fica evidente que a aprovação exigia muita determinação: “Os meus colegas viam dificuldade em tudo. Eu dizia pra eles terem paciência que nós íamos conseguir.” (Rivaldo)

Novamente, a ideia do mérito individual, inserida na concepção meritocrática, já abordada no tópico anterior, é utilizada para explicar as desigualdades no desempenho escolar dos alunos. Em relação aos motivos que contribuíram para a evasão dos entrevistados, tivemos respostas bem diversificadas. Por exemplo, Diana diz que só desistiu por causa da distância, porque era muito perigoso ir e voltar sozinha todos os dias à noite. Ela reconhece que foi uma loucura o que fez e que poderia ter pelejado um pouco mais. O curioso, no caso dessa entrevistada, é que ela só desistiu no final do ano letivo. Por que será que apenas nas últimas avaliações ela percebeu que tinha medo de ir à escola sem companhia? Talvez essa decisão tenha a ver com a sua personalidade, uma vez que ela tem a seguinte definição de si mesma:

Sou uma pessoa muito preguiçosa. Eu não me interesso muito pelas coisas, tenho preguiça. E quando me interesso, não sou

determinada, não vou até o fim. Eu comecei no curso muito animada, mas depois comecei me desanimar. Eu não queria ser assim.

Para compreender melhor os motivos da desistência de Diana, interrogamos-lhe por que alguns de seus colegas conseguiram ser aprovados, e ela respondeu:

Eu acho que foi porque eles tinham mais interesse e capacidade. E também porque tinham mais condições, muitos tinham carro, moto, ou pagava moto taxi, ou alguém ia deixar.

O depoimento de Diana, assim como dos aprovados, deixa evidenciar que, de maneira dominante, é o aluno, a partir de suas condições intelectuais, materiais e psicológicas, o único considerado responsável pela sua permanência ou não nos cursos do PROEJA.

Na tentativa de ir mais fundo na compreensão dos motivos da desistência de Diana e, percebendo que ela, assim como outros entrevistados, insistia em blindar a escola de qualquer responsabilidade no insucesso escolar dos alunos, questionamos sobre as principais dificuldades que ela enfrentou durante o curso. A resposta a essa questão revelou que a distância da escola não foi a única responsável pela sua desistência, uma vez que a dificuldade para aprender o conteúdo de algumas disciplinas aparece como um problema enfrentado: “A primeira dificuldade foi a **distância**, porque eu moro longe da escola. Depois, algumas **matérias que eram difíceis demais**. Na EJA, eu nunca tive aula de Física e Química, por isso, eu achei muito difícil.” (Diana) [grifo nosso]

A dificuldade para aprender certos conteúdos se confirma quando a mesma entrevistada, ao ser interrogada sobre se tinha tempo para estudar em casa, diz: “Até que eu tinha tempo pra estudar em casa, mas **quando a gente não aprende com a explicação do professor**, não dá pra aprender em casa só abrindo um livro e estudando. Quando a gente não aprende na explicação, fica difícil.” (Diana) [grifo nosso]

A reflexão sobre a justificativa desta entrevistada encontra respaldo em Charlot (2005, p.64) quando comenta:

A questão das práticas das escolas e dos professores é muito importante. Quando o aluno não entende nada, e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. [...] Deve-se então entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando.

É importante considerar o modo como o trabalho em sala de aula está sendo conduzido pelos docentes do PROEJA. A raiz do problema da evasão e da reprovação pode estar relacionada a uma concepção equivocada sobre o que seja ensinar e aprender. A esse respeito Assmann e Sung (2000) faz uma crítica às instituições escolares que continuam concebendo o ato de ensinar como um processo de transmissão de saberes prontos. Para eles, mais importante do que preocupar-se com a transmissão de saberes supostamente definidos, é favorecer a construção de experiências de aprendizagem.

Freire (2000) complementa este raciocínio enfatizando que a verdadeira aprendizagem só é possível quando o aluno tem condições de refazer aquilo que foi ensinado, do contrário, esse ensino torna-se inviável.

Outra aluna confessou que desistiu do curso no segundo ano porque se envolveu num relacionamento e acabou indo embora para outra cidade, mas confessa que se arrependeu e, no ano seguinte, voltou para dar continuidade ao curso. Embora sua desistência tenha acontecido por motivos pessoais, ela não esconde o quanto teve dificuldade para aprender os conteúdos de matemática e inglês e ainda lembra que não tinha tempo para estudar em casa e fazer as atividades, posto que, na época, trabalhava como empregada doméstica.

Também houve o caso de Geralda, que atribuiu sua desistência ao fato de ter engravidado, e quando retornou às aulas, não conseguiu mais acompanhar o nível de aprendizagem da turma.

Em resposta a outras questões da entrevista, os alunos fizeram confissões que denotam ter enfrentado muitas dificuldades na sala de aula, porém, nem sempre podiam contar com o apoio docente. “Quando a gente dizia que não tava entendendo, alguns professores mandavam a gente se virar e lembrava que nós não era mais crianças” (Lúcia).

Se, por um lado, sabemos que os jovens e adultos não podem ser tratados como crianças no contexto da sala de aula, por outro, lembrá-los de que não devem apresentar suas dificuldades, por se tratar de pessoas adultas, também é um erro grave.

Apenas um dos quatro alunos evadidos que concederam entrevista atribuiu, diretamente, a sua evasão a fatores relacionados à escola. Ele cita problemas enfrentados com professores e até com outros servidores da instituição. Observando as demais respostas da sua entrevista, podemos perceber que o referido aluno alimenta certa indignação com alguns profissionais, o que se transformou em conflitos pessoais. Ele também informou que não abandonou o curso sozinho e conseguiu levar quatro colegas com ele.

Ao ser questionado sobre o porquê de ter conseguido que quatro colegas também desistissem, ele afirma que ouviu uma conversa entre dois professores, quando um perguntava ao outro sobre o que deveriam fazer com aquelas cobaias, referindo-se aos alunos do PROEJA da turma pioneira da qual ele fazia parte. Tal escuta o deixou indignado e acabou por transferir esse sentimento para seus colegas, que também resolveram não fazer mais parte do Programa.

Tomando por base a orientação de Machado (2006), quando diz que é preciso dar especial atenção às razões mais profundas e menos evidentes do fenômeno da evasão, procuramos apurar a nossa compreensão sobre as causas que levaram os alunos do PROEJA a abandonarem o curso, perguntando ao professor entrevistado qual o motivo de tanta evasão no curso, e ele nos deu a seguinte resposta:

Veja só, a gente não podia baixar o nível demais, então a gente fazia uma média entre aqueles que sabiam mais e aqueles que sabiam menos e tentava elevar o nível dos que sabiam menos. Então aqueles que achavam que não iam acompanhar, acabavam desistindo [...] mas tudo é uma questão de dedicação.

Através desse depoimento, o professor expressa o esforço que fazia para equilibrar as aulas de modo que os conteúdos fossem compreendidos por todos os alunos, em seus diferentes níveis de conhecimento. Entretanto, ele evidencia que isso não era possível, uma vez que alguns logo percebiam que não tinham condições de acompanhar as aulas e desistiam. No final de sua fala, o professor

também atribui ao aluno toda a responsabilidade pelo seu desenvolvimento escolar, postura que isenta a escola do compromisso com a inclusão desses sujeitos. Para ele, “tudo é uma questão de dedicação.”

Nos dados coletados através da sondagem explicitada acima, alguns alunos declaravam que, apesar de estarem gostando do curso, já haviam pensado em desistir por causa da dificuldade que estavam enfrentando para aprender os conteúdos relativos a algumas disciplinas. Contudo, asseguravam que iriam dedicar-se ao máximo para superar as dificuldades e conseguir concluir o curso.

Eu já pensei em desistir por dificuldades em algumas matérias, mas eu pensei muito e vou continuar até o fim, mesmo sem aprender. Pode ser que com o tempo eu consiga entender. (fonte: Ficha individual/2007)

Apesar de assumir o compromisso de lutar para conquistar a aprovação, essa aluna foi reprovada ainda no primeiro ano. Sua esperança de conseguirpropriar-se dos conteúdos escolares no decorrer do processo não foi possível de se realizar. Sobre essa questão, Oliveira (2007, p. 65), apesar de não desconsiderar as questões de ordem socioeconômica que, muitas vezes, impedem que os alunos se dediquem aos programas de Educação de Jovens e Adultos, concebe que “[...] os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem [...].”

Os depoimentos colhidos na referida sondagem sinalizam que os alunos percebem a importância do curso, mas as dificuldades para compreender alguns conteúdos os fazem enfrentar uma verdadeira guerra entre as necessidades de dar prosseguimento aos estudos e as possibilidades reais de concretizá-lo. O depoimento que segue é uma denúncia de que uma produção do fracasso escolar já se anunciava desde o início do curso:

Estamos sentindo dificuldade em Física e Química porque estão sendo muito rápidas as explicações. Nós não estamos aprendendo e estamos com medo de ficar reprovados nessas matérias. Precisamos de ajuda, e como precisamos! (fonte:ficha individual-2007)

Aprender os conteúdos que contêm fórmulas é um desafio que nem todos conseguem superar. O depoimento deste aluno é uma expressão do que sentiam os

demais colegas de sala, uma vez que ele se expressa usando as palavras no plural, o que significa dizer que não se tratava de um sentimento individual, mas coletivo. Em sua fala, percebemos o quanto eles se angustiavam durante o processo por não conseguirem acompanhar o ritmo exigido pelos docentes.

Quando interrogado sobre a disciplina em que mais teve dificuldades, Pedro diz que o problema da maioria dos alunos foi com Física, mas garante que ela não foi forte o suficiente para aguentar os alunos, pelo contrário, eles é que conseguiram derrubá-la. Obviamente ele está falando em nome dos que foram aprovados, entre os quais ele está incluído. Celebrar a vitória por terem conseguido “derrubar a Física” é uma confirmação de que cotidianamente era travada uma guerra entre os conteúdos disciplinares e as reais possibilidades de aprendizagem dos alunos. Isso não quer dizer que os alunos do PROEJA são menos capazes do que os dos outros cursos, eles, por se tratarem de pessoas com uma história de vida diferente, aprendem de forma diferenciada daquela que a escola comumente trabalha. Por esse motivo, o Documento-base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.36) considera que todo professor que vai atuar na EJA, seja ele da educação básica ou da educação profissional, precisa

[...] 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.

Apesar de reconhecermos que o ambiente escolar apresenta inúmeros fatores geradores do que os alunos entendem como dificuldade para aprender, o contexto da vida pessoal dos alunos também é farto de problemas que contribuem para que alguns não permaneçam na escola e alcancem êxito em suas aprendizagens. A distância da escola, o trabalho, o tempo disponível, as condições financeiras e os problemas familiares são fatores, entre tantos outros, que podem contribuir para que os alunos da EJA não tenham um retorno escolar bem sucedido. Quando interrogados sobre se alguma vez pensaram em desistir durante o curso, um dos alunos aprovados respondeu:

Sim, muitas vezes porque o curso é muito puxado e tinha vezes em que o professores explicavam a matéria e eu via que não conseguia acompanhar e que **não tinha tempo** de estudar em casa. (Pedro) [grifo nosso].

Como podemos ver, o tempo pode ser considerado um forte contribuinte para a desistência dos alunos, pois a indisponibilidade de momentos livres para estudar e realizar as atividades extraclasse impede que os alunos construam os alicerces que possibilitam a compreensão dos novos conteúdos.

O professor entrevistado também fez comentários sobre a indisponibilidade de tempo de estudo dos alunos e reafirmou que esse é um problema que tem consequências diretas na reprovação ou na evasão:

[...] o **tempo** que eles tinham, muitas vezes, era em sala de aula. Então uns estudavam e outros não e quando chegavam na sala de aula que eu começava a fazer questionamentos, aqueles que não tinha estudado, não sabia responder e ficavam na deles, calados e as vezes dizia: – Eu vou embora que aqui não dá pra mim não.[grifo nosso]

A distância da escola também aparece como um dos fatores que influenciam na evasão dos alunos. Em resposta à pergunta sobre se havia pensado em desistir durante o curso, esse aluno aprovado respondeu:

Pensei varias vezes por causa das dificuldades, tanto relacionada à **distância** e ao cansaço do trabalho, quanto à dificuldade na matéria de Matemática e Física porque tinha cálculos. (Alberto) [grifo nosso]

Depoimento semelhante está expresso na ficha individual aplicada à turma em 2007: “O único problema está em mim mesmo que às vezes sinto preguiça de vir a para a escola, pois moro muito longe.”

Em relação aos nossos entrevistados, constatamos que evasão e reprovação são problemas que se confundem a partir dos seus determinantes. Os dados mostraram que em muitos casos, a evasão é a antecipação de uma reprovação quase certa, afirmação que se confirma na fala do professor, quando questionado sobre os motivos de os alunos serem reprovados:

Quanto aos que ficaram reprovados, eu quero dizer que na minha disciplina não houve reprovação porque os que estavam com notas baixas eu fiz outras avaliações, fiz outras, como é que se diz, reciclagens com eles, então melhoraram, mas alguns, não apareceram para fazer a prova final então esses daí...não teve como.

Sobre os alunos que ficaram reprovados, mais uma vez, é preciso esclarecer que conseguimos entrevistar apenas uma aluna, porquanto, conforme foi esclarecido anteriormente, alguns dos que estavam oficialmente reprovados, consideravam-se evadidos. Quando interrogada sobre o principal motivo de sua reprovação, a referida aluna respondeu que a falta de ajuda de alguns professores que só explicavam o conteúdo uma vez e mandavam os alunos se virarem, foi o principal motivo. Fica claro, nessa resposta, que o trabalho pedagógico em sala de aula não está sendo conduzido de forma a ajudar os alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem. Com essa postura, desconsidera-se que os educandos são sujeitos cujas histórias de vida diferentes os condicionam a aprender também de modo diferente. Para Assmann e Sung (2000), explicar significa desdobrar (plica é dobrar em latim) e que nada é totalmente desdoblável, ou seja, explicável, nem mesmo nas melhores linguagens. Para eles (idem, ibidem, p.264), “[...] um/a professor/a que acha ter esgotado uma explicação certamente não entendeu que toda realidade tem infinitas dobras.” Deste modo, não importa qual seja conteúdo escolar, ele pode ser explicada quantas vezes for necessário.

O êxito discente e, consequentemente, do PROEJA pode ser garantido, prioritariamente, no corpo a corpo da sala de aula. A qualidade didática do trabalho docente, alicerçado em um projeto político-pedagógico que considere as especificidades do público atendido, associado a um diálogo constante entre os profissionais diretamente responsáveis pela execução do Programa, podem contribuir, significativamente, para o alcance de resultados mais favoráveis.

Diante de tudo o que até aqui foi discutido, podemos pensar que o fato de alguns alunos do PROEJA não terem conseguido obter sucesso no Programa está relacionado a uma série de dificuldades ligadas a fatores intraescolares e extraescolares.

As dificuldades de ordem extraescolar, de acordo com as falas dos entrevistados, podem ser assim sintetizadas: indisponibilidade de tempo para chegar à escola no horário, bem como para realizar as atividades propostas e estudar para as avaliações; o cansaço, em virtude do trabalho pesado; a distância entre a escola e sua residência e a falta de um ambiente de estudo adequado em casa.

Quanto às dificuldades relativas a fatores intraescolares, as mais citadas foram: a não compreensão das disciplinas que contêm cálculo e fórmulas

(Matemática, Física e Química); falta de ajuda e compreensão de alguns professores; metodologia inadequada e problemas de relacionamento na turma.

Para atender ao público da EJA, que, muitas vezes, foi vítima de evasão, a escola regular, na visão de Santos (2006, p.55),

[...] necessita de outra sensibilidade na adequação dos horários, na adaptação dos conteúdos curriculares, valorizando a experiência desses alunos, proporcionando uma oferta contínua de promoção e valorização, pois, do contrário, a evasão é algo quase certo.

Nessa perspectiva, não é possível continuar fazendo o mesmo percurso, cujo destino já se tem por certo, que é o insucesso escolar de grande parte dos alunos. É necessário que as instituições que oferecem o programa reflitam internamente sobre esses resultados e não os aceitem como algo intríseco ao processo educativo. Para tanto, consideramos importante dar atenção especial pesquisas que estão sendo desenvolvidas no âmbito do PROEJA, pois, ao mesmo tempo em que estão revelando aspectos relacionados às falhas cometidas, anunciam o surgimento de novas trilhas a serem seguidas.

4 O PROEJA SOB A PERSPECTIVA DISCENTE

No capítulo anterior procuramos fazer uma descrição do processo de implantação do PROEJA no IFPB - Campus Cajazeiras e ainda realizar uma apresentação dos principais traços que caracterizam os sujeitos atendidos pelo Programa. No presente capítulo realizaremos uma reflexão em torno do PROEJA no lócus da pesquisa a partir do ponto de vista dos educandos egressos.

Decorridos quatro anos da implantação do PROEJA no IFPB, Campus Cajazeiras, através do qual, duas turmas, de forma sequenciada, concluíram o Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, atualmente extinto, e duas estão realizando o Curso Técnico Integrado de Desenho de Construção Civil, é importante conhecermos como os alunos que vivenciaram a primeira experiência percebem o referido programa.

Novamente, destacamos que os sujeitos eleitos para esta investigação são alunos que fizeram parte da turma pioneira do PROEJA, ou seja, aqueles que ingressaram em 2007, para participar do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, posto que, conforme já explicitado, eram os únicos alunos que tinham o processo concluído quando da idealização desta pesquisa. Lembrando que o levantamento das informações deu-se a partir de entrevista semiestruturada, realizada com uma amostra de nove alunos, de um total de trinta e nove.

4.1 ELEMENTOS DO ANDAMENTO DO CURSO DESTACADOS PELOS ALUNOS

Antes de dar início à análise das percepções dos alunos a respeito do PROEJA, convém apresentarmos os motivos que os levaram a se inscrever para o Curso de Qualificação em Operação de Microcomputadores. Apesar de a maioria afirmar, no decorrer das entrevistas, que havia retornado aos estudos porque desejava conquistar melhores oportunidades profissionais, no momento em que responde sobre o motivo de ter se inscrito para o PROEJA, apenas dois alunos abordam a questão da preparação para o mercado de trabalho.

TABELA 04
Motivos que levaram os alunos a se inscreverem no PROEJA

MOTIVOS	F
Apenas concluir o Ensino Médio	04
Estudar numa escola de qualidade	01
Aprender a mexer em computador e fazer o ensino médio	01
Aprender a mexer em computador e preparar-se para o mercado de trabalho	02
Incentivo da família	01

FONTE: Própria autora/2010.

Certamente que a questão da profissionalização não aparece na maioria das respostas dos entrevistados porque, na época em que fizeram a inscrição, eles não tinham uma clara compreensão do que realmente tratava o curso. Sabiam apenas que iam concluir o ensino médio.

Eu vim me escrever mais não sabia qual era o curso, eu achava que era o ensino médio. Porque eu queria o meu certificado. O meu desejo era terminar o ensino médio. (Lúcia)

A minha intenção mesmo era terminar o ensino médio. Só depois, quando eu já tava no CEFET, é que eu fiquei sabendo do que se tratava realmente. (Francisca)

Tais depoimentos evidenciam que a Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras falhou no processo de divulgação do PROEJA para os alunos da rede municipal, uma vez que não ficou esclarecida a verdadeira proposta do programa.

Também podemos perceber que, independentemente de qualquer obstáculo, eles queriam concluir o ensino médio, afinal, completar essa etapa da escolarização representava uma dívida que eles tinham para consigo mesmos. Isso se confirma no depoimento de Lúcia, que expressa:

O meu desejo era terminar o meu segundo grau, tanto é que os professores me perguntam se eu não vou voltar para fazer um curso técnico subsequente e eu respondo que não porque eu já consegui o meu objetivo. Terminei. Pronto. Tá bom.

Para mergulhar no universo de percepções dos entrevistados a respeito do PROEJA no Campus Cajazeiras, levantamos seus pontos de vistas sobre a **escola, as disciplinas, os professores, as aulas e a turma**, por entendermos que

esses eram importantes elementos de análise do objeto pesquisado. Falar sobre esses aspectos foi, aparentemente, um exercício difícil para os entrevistados. Inicialmente, eles pareciam inseguros, não queriam externar suas vivências para um profissional do próprio instituto. Depois de perceberem que suas falas estavam sendo valorizadas, foram se soltando e, aos poucos, liberaram informações preciosas.

Sobre a **escola**, os entrevistados apresentam uma definição bastante positiva desse espaço educativo:

Antes eu achava que era uma escola normal como as outras, mas depois que cheguei aqui, vi que era uma escola bem estruturada, com muitos laboratórios. Eu achei ela muito boa. (Alberto)

A escola é maravilhosa, eu aprendi muitas coisas lá. Fiquei muito triste porque fui reprovada, mas, é assim mesmo, fazer o quê? (Edilma)

A escola era maravilhosa. Fazer parte do CEFET Foi muito bom. (Francisca)

Sobre a escola, estou emocionada. Como ela é grande! Espero que eu possa realizar meu sonho de terminar esse curso e também tenha tempo de conhecer toda a escola. (avaliação diagnóstica/ 2008)

Para reforçar o quanto estudar no IFPB significou uma grande conquista para os alunos do PROEJA, é importante apresentarmos um fato interessante relatado pelo aluno Rivaldo em sua entrevista:

Na época em que eu tava fazendo PROEJA, eu trabalhava na caçamba da prefeitura e prestava muito serviço na zona rural. Lá eu ficava só dizendo: Vamos pessoal, vamos logo que eu ainda tenho que ir pra escola, eu estudo à noite. Eu morrendo de vontade que os caras me perguntassem onde eu estudava. Então eu dizia: vamos... Vamos... De tanto eu falar vamos cuidar que eu ainda vou pra escola, sempre se levantava um e perguntava: Tu estuda aonde? Ai eu enchia o peito e dizia: Estudo no CEFET rapaz. Ai o cara dizia: viche! Ele é inteligente mesmo! Estuda no CEFET! Com isto eu ficava morto de feliz porque eu tinha orgulho de estudar no CEFET e tenho orgulho até hoje de dizer que passei pelo CEFET.

O relato de Rivaldo mostra que a entrada em um Instituto Federal representa para esses sujeitos invisíveis socialmente um passaporte para o reconhecimento social, porque a instituição, ao longo dos anos, adotou estratégias de seleção para a ocupação das vagas disponíveis que contribuíram para a não

inclusão dos segmentos populares em seus cursos. Por seu nível de exigência na escolha dos candidatos, as referidas instituições tornaram-se elitizadas e passaram a ser vistas pelos grupos populares como um espaço destinado às classes mais favorecidas economicamente. Por esse motivo, fazer parte do IFPB significa para os demandantes da EJA uma ascensão social. Contudo, no decorrer do processo escolar, eles batem de frente com o seu passado de exclusão, com as precárias condições de acesso ao conhecimento escolar, fruto de trajetórias escolares descontínuas, e logo se dão conta de que não é fácil se encaixar num esquema que não foi montado para atendê-los.

Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de estudar no IFPB, alguns depoentes deixam claro que, por se tratar de oportunidade única, merece todo o empenho para conseguir chegar ao final do curso e, portanto, nenhuma dificuldade que venha a surgir justifica a perda dessa chance. Sob essa perspectiva, a escola, mais uma vez, é isentada de qualquer responsabilidade para com o destino escolar dos alunos.

Eu acredito que todos têm problemas e dificuldades, mas é preciso entender que o curso era uma grande vantagem pra gente porque a gente não ia conseguir outra escola com o nível do IFPB pra tá dando aula de graça e ainda oferecendo uma bolsa aos alunos. (Rivaldo)

Em relação às **disciplinas** estudadas durante o curso, os entrevistados elegem Física e Matemática como sendo aquelas em que eles tiveram mais dificuldades. Alguns ainda incluem Inglês e Química nesse grupo. Por outro lado, a disciplina de Geografia é citada como uma referência positiva entre as demais, tanto em relação ao desenvolvimento das aulas, que, segundo eles, “eram maravilhosas”, quanto aos conteúdos trabalhados, que eram voltados para as necessidades práticas.

As aulas de geografia eram maravilhosas. Aprendemos muito com a professora. Ela deu curso de criação de bonecas, curso fabricação de produtos de limpeza e muito mais. (Edilma)

A professora de geografia nos ensinava pra o mercado de trabalho. Ela nos ensinou a fazer produtos de limpeza. Até hoje eu faço e inclusive já fiz pra vender e hoje faço pra o meu consumo. Eram aulas muito aproveitáveis. Eram aulas práticas. (Lúcia)

Os destaques que estas entrevistadas fazem em relação à disciplina de Geografia mostram que a professora conseguia fazer a ponte entre o saber e o fazer. Para obter mais informações sobre o trabalho desta professora, estabelecemos com ela um diálogo informal, por meio do qual, nos confessou que, antes de qualquer preocupação com os conteúdos, o seu trabalho é movido pela afetividade, tema de sua pesquisa de doutorado. Para ela, a boa relação que consegue estabelecer com os alunos é fator importante para o sucesso nas atividades propostas. A seguir apresentamos uma imagem da colcha de retalho, confeccionada nestas aulas, onde um aluno demonstra seus sentimentos de carinho e gratidão pela professora.

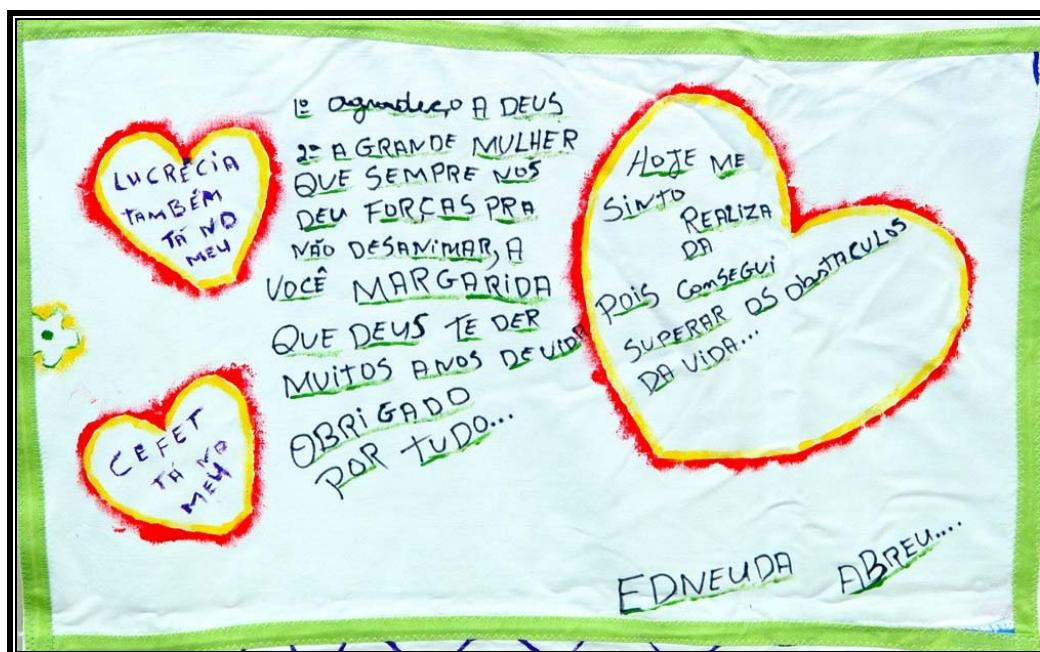


FIGURA 5: Declaração da aluna.
FONTE: Própria autora/2010.

A professora nos relatou, também, que os conteúdos da disciplina de Geografia são trabalhados de forma articulada com algumas atividades práticas que, por ter uma utilidade imediata, geram desejo e prazer de aprender. Um exemplo dessas atividades foi à fabricação de produtos de limpeza, que, inclusive, despertou alguns alunos para gerar rendas para sua família, através da venda desses produtos. Ela ainda realiza outras atividades práticas que envolvem os alunos no ensino da Geografia, tais como: alimentação alternativa, reciclagem, pintura e bordado, fabricação de bonecas, pintura em cerâmica, entre outras. Não obtivemos

detalhes sobre como a professora fazia a articulação com os conteúdos da disciplina, mas, o fato é que os alunos se envolvem na sua proposta.

A seguir apresentamos fotos que destacam o trabalho da referida disciplina:



FIGURA 6: Oficina de pintura

FONTE: Acervo da Profa. Margarida - IFPB - Campus Cajazeiras/2010.



FIGURA 7: Confecção da colcha de retalhos.

FONTE: Acervo da Profa. Margarida - IFPB - Campus Cajazeiras/2010.

Ao se referir aos **professores**, os entrevistados, inicialmente, falam de forma geral, definindo-os como profissionais bem preparados e com excelente nível de conhecimentos. Em seguida, destacam um ou outro professor que contribuiu de forma negativa ou positiva para o seu aprendizado. As principais qualidades docentes apontadas por eles são: atenção, paciência e compreensão. De forma negativa, fizeram referência a professores que não compreendiam as suas dificuldades, tanto relacionadas aos aspectos cognitivos, quanto aos aspectos da vida pessoal. Sobre essa avaliação que os entrevistados fazem dos docentes, Freire (2000) diz que nenhum professor pode escapar ao juízo que os alunos fazem dele, e que esse profissional, independentemente da postura que adota, jamais passa pelos alunos sem deixar a sua marca.

Vejamos a observação que alguns dos alunos fazem dos professores:

Os professores de lá são pessoas boas, mas alguns não entendiam a gente, não entendiam a nossa dificuldade, achavam que era porque a gente queria. Que não passava porque não queria. Não estudava porque a gente era preguiçoso e não era assim, a gente fazia de tudo pra aprender aquilo, mas não conseguia. (Edilma)

Alguns professores reconheciam a nossa dificuldade, mas tinham outros que diziam: Pra que inventou de estudar, se você não pode, não invente. Só é não estudar. Ou você estuda ou você toma de conta de casa. (Lúcia)

Como os alunos do PROEJA ficaram muito tempo sem estudar, tinha que voltar tudo do começo e às vezes os professores não tinha essa paciência toda. Alguns tinham outros não. No começo eles falavam que não sabia o que era que nós tava fazendo ali. Quando a gente achava um assunto difícil, eles diziam: Porque vocês vieram pra cá se não estão a fim de estudar? Eles diziam sempre: Eu tô fazendo aqui a minha parte e vocês tem que fazer a de vocês. (Diana)

De acordo com essas observações destacadas, é possível perceber que as trajetórias escolares descontínuas vivenciadas pelos alunos do PROEJA não são consideradas por alguns docentes. É visível a insatisfação, tanto em relação aos alunos, por não se sentirem compreendidos em suas fragilidades, pelo fato de terem ficado tanto tempo sem estudar, quanto em relação aos professores, que se debatem para encontrar meios que tornem possível a efetivação de sua prática.

Arroyo (2007a, p.37) lembra que as trajetórias fragmentadas vivenciadas pelos jovens e pelos adultos são completamente opostas à forma linear com que se realizam o pensar e o fazer pedagógico. E acrescenta:

O sonho da escola é que todas as trajetórias escolares fossem lineares, sempre progredindo sem quebras, subindo as séries sem escorregar, aprendendo em progressão continua, em ritmos acelerados. Quaisquer alunos(as) que não conseguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos de progressão descontínua, desacelerada. A maior parte ou a totalidade das trajetórias dos alunos e alunas que volta a EJA não se enquadram nessa esperada linearidade.

Em relação às **aulas**, em um primeiro momento, os entrevistados afirmam que eram boas e de grande proveito, mas, no decorrer da conversa, apresentam elementos que denotam certo descontentamento com algumas delas.

Algumas aulas eram chatas. Tinha hora que não entrava nada porque **não tinha uma boa explicação** e por a **gente tá muito tempo sem estudar**, tinha muita dificuldade e também tinha coisas que a gente nunca tinha visto. (Lúcia) [grifo nosso]

O tempo em que ficaram sem estudar, resultado das trajetórias escolares não lineares, novamente aparece como um complicador do processo de aprendizagem dos alunos. Sobre essa questão, Arroyo (2007a, p.37-38) faz o seguinte comentário:

Qualquer proposta de EJA que acredite nessa linearidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano nascerá fracassada, incapaz de entender seres humanos que carregam trajetórias fragmentadas, negação de qualquer linearidade.[...] Em vez de condenar essas trajetórias por não obedeceram a supostos processos lineares , a pedagogia e a docência terão de redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres humanos apenas por serem condenados a trajetórias tão fragmentadas e descontínuas.

Quanto à opinião dos entrevistados em relação à **turma**, houve uma unanimidade nas respostas, porquanto todos a definiram como desunida e acirradamente dividida em dois grupos. De um modo geral, cada entrevistado esteve incluso em um desses grupos, motivo pelo qual encontra diversos argumentos para, simultaneamente, defender o seu grupo e acusar o grupo adversário. No depoimento a seguir, podemos perceber o quanto a turma apresentava problemas de relacionamento:

A turma era tão desunida que não conseguiu sequer chegar a um acordo em relação à colação de grau (festa, roupa...). Quem pensava que tinha mais alguma coisa ou sabia mais, se achava que não podia se misturar com quem não sabia. (Geralda)

O professor entrevistado reconheceu esse problema e nos relatou:

Veja, aqueles que queriam alguma coisa, como a gente tem alunos excelentes, né? Então eles procuravam aqueles que também queriam alguma coisa, porque têm muitos deles que só querem o título, dizer que terminou o ensino médio, mas sem saber de nada.

Os alunos que faziam parte do grupo dos que "queriam alguma coisa" justificam o motivo de estarem unidos e porque não faziam nada pelos colegas do grupo dos que "não queriam."

Uma parte era boa, a outra parte não era muito boa não. Nós da turma mais esforçada fazia de tudo pra aprender, a outra parte não tava nem ai, matavam aula, brigavam e na hora das provas e trabalhos elas chegavam perto pra pedir ajuda. (Alberto)

[...] juntamos um grupinho aonde um ia ajudando ao outro e os outros ficaram com raiva porque nós não dava essas ajudas a eles. A turma era dividida mais era por isso, porque tinha um grupinho que se ajudava. (Pedro)

Por esses depoimentos, podemos perceber que a falta de união entre os alunos teve como motivo a questão do saber, uma vez que uns "sabiam mais", e outros "sabiam menos", e esses primeiros não faziam nada para ajudar aos últimos. Pelo contrário, eram fechados entre si e ignoravam as necessidades dos colegas.

Parece que o grupo dos "esforçados" era realmente forte, visto que, segundo os depoimentos, todos os alunos que dele faziam parte conseguiram ser aprovados.

Sob a ótica dos "esforçados", o restante da turma, além de não demonstrar interesse e dedicação ao curso, ainda atrapalhava o bom andamento dos trabalhos em sala de aula. Sobre essas observações, as questões que se colocam são: Podemos arriscar definir os esforçados? Teriam eles mais condições de entrar no esquema tradicional da escola? Suas condições sociais seriam mais favoráveis e sua escolarização mais consistente do que o restante do grupo? Ou os outros realmente faziam corpo mole diante dos desafios apresentados? O fato é que a palavra esforço apareceu em vários momentos das respostas às entrevistas para justificar os sucessos alcançados.

Embora reconhecendo a questão do conhecimento e do esforço individual como motivo para a desunião da turma, uma das entrevistadas acrescenta a falta de aceitação das diferenças como outro motivo. Ao comentar que vivenciou problemas de relacionamento na turma, ela declara:

As pessoas não estão preparadas para aceitar as diferenças das outras e o que muitas às vezes fala mais alto numa amizade, são os bens materiais. Se você tem um carro, uma moto ou três celulares pra exibir numa mesa você deve ter pano pra manga. Eu me sentia humilhada, não pelos professores, mas por alguns colegas e comecei a me sentir que ali não era o meu lugar. Pela forma de ser tratada por alguns colegas eu me sentia que o meu lugar era em casa com meus filhos que eu deixava em casa. (Geralda)

Ao perceber que não era aceita aos olhos da turma e não se sentindo amparada nem respeitada em suas particularidades, Geralda fechou os canais de diálogo com os colegas e acabou perdendo o interesse por tudo o que dizia respeito ao grupo. Ela descreve essa experiência com muita tristeza, uma vez que, além das dificuldades relativas às questões pessoais e familiares, ainda teve o constrangimento de não se sentir incluída no ambiente da sala de aula. Problemas como este podem ser amenizados por meio de projetos que envolvam a participação de pedagogos, psicólogos e professores.

Tomando por base o ponto de vista dos entrevistados sobre os elementos destacados, é possível percebermos que, embora reconhecendo a importância do PROEJA e atribuindo ao IFPB – Campus Cajazeiras – um importante papel na sua efetivação, muitos ajustes ainda necessitam se fazer no contexto da prática pedagógica para que, de fato, esse programa se efetive como um passaporte para a mudança de vida da população jovem e adulta atendida.

4.2 SUGESTÕES DOS ALUNOS PARA APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO

Depois de expressar seus pontos de vista em relação aos elementos referidos no tópico anterior, os sujeitos da pesquisa foram instigados a emitir sugestões que contribuissem para a melhoria dos próximos cursos no âmbito do PROEJA. Nesse momento da entrevista, eles não se intimidaram e responderam

conforme suas convicções. Algumas sugestões foram voltadas para a instituição escolar de forma geral:

Eu acho que a escola deveria se envolver mais com essas turmas. Porque às vezes os alunos tem muita vontade de fazer outras coisas aqui na escola e ficam presos porque não tem oportunidades. Eles querem ter aula de natação, usar a piscina e outras atividades como jogos, aulas de campo, visitas. Eu acho que é um estímulo ter uma aula diferente, porque eles vão podendo **usar as coisas positivas da escola.** (Pedro)

Eu sugiro **que façam o que eles fazem com as outras turmas.** Do jeito que eles são alunos nós também somos. Agente nunca teve oportunidade de nada. Prometeram que levariam a gente para conhecer o campus de João Pessoa, pra conhecer coisas de minério em Sousa e Uiraúna e nunca levaram. Até a placa de formatura ficou só na promessa. Todo curso tem placa e a gente não. Por isso a gente se sentia excluído. Eu via as outras turmas fazendo educação Física, jogando bola, tá certo que a gente já é velho, mas a gente queria participar de tudo da escola. O negócio lá pra nós era só exercício, exercício e exercício (Lúcia)

Essas sugestões, além de contribuir para que a instituição repense o tratamento dado a essa modalidade de ensino, também revelam o quanto os alunos do PROEJA, embora estivessem incluídos no espaço da escola, sentiam-se excluídos das oportunidades oferecidas pela Instituição. Eles perceberam que, em relação aos alunos dos outros cursos, seus acessos eram limitados, e isso os deixavam insatisfeitos. Pedro expressa o desejo de poder “usar as coisas positivas da escola”, ou seja, para ele, não basta fazer parte de uma instituição reconhecidamente bem equipada, é preciso usufruir de tudo aquilo que ela pode dispor para os alunos. Assim como Pedro, Lúcia demonstra a sua insatisfação pela falta de acesso a algumas oportunidades e ainda dispensa uma crítica ao procedimento metodológico mais adotado em aula: “o exercício”.

Também foram apontadas sugestões voltadas para a relação professor aluno e para as metodologias de ensino utilizadas.

Eu vou resumir a minha sugestão: Eu espero que os professores seja mais professores, organizem-se, **tratem bem os alunos** para que quando ele saírem daqui não falar o que eu estou falando agora. (Anderson) [grifo nosso]

Eu acho que alguns professores deveriam ter **mais paciência** com quem ficou muito tempo parado. (Geralda) [grifo nosso]

Eu quero dizer que se os professores querem realmente que a gente vá pra frente, eles ajudem a gente [...] que **sejam mais alegres** com os alunos que mudem o jeito de dar aulas, podiam trazer coisas diferentes. Se eu fosse professora eu fazia de tudo pra que os alunos entendessem os conteúdos e não fossem reprovados. (Edilma) [grifo nosso]

Essas propostas apresentadas pelos alunos para melhorar os cursos no âmbito do PROEJA é uma prova de que esses sujeitos precisam encontrar, no ambiente da sala de aula, espaço para expressar suas insatisfações, suas críticas, suas sugestões. Se a cultura do diálogo se estabelece entre professores e alunos, será uma porta aberta para o nascimento de formas de ensinar que sejam compatíveis com as necessidades do público jovem e adulto.

Quando sugerem que os professores sejam mais alegres, mais pacientes e tratem bem os alunos, os entrevistados apenas confirmam o que Freire (2000, p. 164-165), ao discutir sobre a necessidade de o professor estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos, diz:

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devesssem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.

Outros entrevistados, porém, não quiseram propor sugestões e alegaram que o curso é bom e que falta apenas esforço da parte dos alunos.

Se a pessoa tiver força de vontade pra estudar, o curso já ta bom. Até bolsa a gente tem. (Francisca)

O curso era bom, o que faltou foi força de vontade aos alunos (Alberto)

Por fim, o professor entrevistado complementa as sugestões trazidas pelos alunos lembrando que o docente que vai trabalhar no PROEJA precisa ter cabeça fria porque, segundo ele, é muito complicado, a começar pelos problemas de relacionamento que existem na turma, além da questão da aprendizagem dos conteúdos. De forma angustiada, esse professor fez a seguinte confissão:

Tem situações que o professor não sabe o que fazer. Brigas entre pessoas adultas, mães de família e você ter que contornar essa situação não é fácil. Mas, no final das contas eu aprovo o PROEJA, agora tem que ter muitas mudanças. Muito apoio. Eu achei que a Coordenação Pedagógica deixou muito a desejar. Porque as pedagogas era quem tinha o estudo, agente não tinha esse conhecimento sobre o PROEJA então a equipe pedagógica poderia ter dado mais assistência.

Em seu depoimento, o professor externa as dificuldades sentidas para lidar com as situações inusitadas que emergem do contato com os alunos e ao mesmo tempo faz uma crítica ao trabalho da Coordenação Pedagógica que, segundo ele, não tem atendido as necessidades docentes. Este desabafo também evidencia que faltou o estabelecimento de um diálogo mais estreito entre os profissionais diretamente envolvidos no PROEJA, momento em que a equipe pedagógica, embora não dispondo de todo esse aparato teórico citado, poderia dar uma contribuição mais efetiva ao trabalho docente.

4.3 VIABILIDADE DO PROEJA NO IFPB - CAMPUS CAJAZEIRAS: AS NARRATIVAS/AS FALAS DOS CHAMADOS “PELEJAS”

De acordo com Ferreira (2000, p.524), “[...] pelejar é o mesmo que combater, batalhar e insistir”. Tais sinônimos se referem a ações realizadas por pessoas cuja coragem e determinação são alicerces que dão sustentação as suas conquistas. Desde os primórdios, o homem aprendeu a arte de pelejar, seja para conseguir o alimento necessário à sua sobrevivência, seja para se defender dos predadores que lhe causavam ameaças. Sem ela, a espécie humana, por dispor de um corpo frágil, em relação às outras espécies, certamente teria sido extinta da face da terra.

Ao longo do tempo, pelejar tornou-se a principal arma dos setores oprimidos da sociedade para conquistarem os direitos que lhes são cotidianamente negados. Dentre esses direitos, inserem-se os relativos à educação, os quais, do ponto de vista legal, parecem resolvidos. Porém “[...] os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso e a chamada ‘evasão’” (BRASIL, 2007, p.18). Em outras palavras, a conquista do direito à escola não é suficiente, razão porque é preciso lutar para que essa instituição que, tradicionalmente,

organizou-se para atender às classes mais favorecidas da sociedade, abra-se para as camadas populares, respeitando as suas características, expectativas e necessidades e, sobretudo, promovendo a aprendizagem.

Quando se trata de educação de jovens e adultos, a questão é muito mais complexa, visto que as pessoas atendidas nessa modalidade educativa não se encaixam nos padrões com que a escola regular está acostumada a lidar, pois estão fora da idade considerada certa, na maioria das vezes, trabalham ou estão procurando trabalho e não dispõem de tempo para aprofundar os estudos, conforme as exigências dos professores. Nesse sentido, Santos (2006) classifica os alunos jovens e adultos como figuras de “desordem”. Essa autora refere que “[...] os alunos e as alunas da EJA são a própria desordem da escola regular e explicitam, desvendam os fracassos desse modelo escolar” (*ibidem* p.54) Contudo, esclarece que “[...] desordem não é bagunça, mas o imprevisível, o aleatório. Privilegiam-se os dinamismos, os movimentos, os processos, em detrimento das permanências, das estruturas” (p. 54).

Petraglia (2000 p. 55) esclarece que “[...] desordem significa desvios que aparecem em qualquer processo, alterando-o de alguma forma. São os choques, os acidentes, as imprevisibilidades, as desintegrações, as agitações e o que é inesperado”.

Tomando como base a ideia de que os educandos jovens e adultos representam “figuras de desordem” no contexto escolar, é possível compreender o quanto a presença dos alunos do PROEJA incomodou grande parte da comunidade do IFPB Campus Cajazeiras, em especial, os alunos das outras turmas, que não ficaram satisfeitos em dividir o espaço de uma Instituição tão bem conceituada pelo seu alto nível de exigência com alunos oriundos da EJA. Em outras palavras, eles vieram quebrar a ordem estabelecida.

Em depoimentos sobre como foi a chegada dos alunos do PROEJA na Instituição, a entrevistada Diana lembra que os alunos dos outros cursos, na hora do intervalo, não ficavam no mesmo lado do pátio que eles, sempre permaneciam separados, e quando se cruzavam nos corredores ou em outro espaço da instituição, ouvia alguns dizerem, ironicamente e em forma de cochicho: - Essas são as meninas do PROEJA!

O depoimento a seguir confirma esse preconceito relatado por Diana:

Fomos muito discriminados pelos alunos dos outros cursos. Eles humilhavam a gente, porque eles achavam que EJA é coisa de gente burra. É só um resumo dos conteúdos. Eles chamavam a gente os **pelejas**. (Edilma) [grifo nosso]

Essa atitude dos alunos dos outros cursos em relação ao PROEJA denota que a proposta do Programa era desconhecida pela comunidade escolar, o que contribuía para uma postura discriminatória naquele meio social.

Quando interrogados sobre o que entendiam por “peleja”, tivemos respostas do tipo:

“Peleja”: queria dizer que nós era tudo “burro”, que não sabia de nada e que tava na escola pra pelejar. No meu entender, era isso. Mas a maioria da turma se esforçou e conseguiu dar a volta por cima. (Lúcia) [grifo nosso]

Embora reconhecendo o preconceito, alguns alunos encararam essa falta de aceitação como um estímulo para se dedicarem ao curso e se superar para alcançar o tão sonhado diploma.

Só não consegue vitória quem não **peleja**. Quem não consegue lutar não consegue nada na vida porque a vida é uma **peleja**. Todo dia é uma **peleja**. Então quanto mais eles chateavam nós, foi mais um estímulo pra nós. (Pedro) [grifo nosso]

A presença dos alunos do PROEJA também incomodou muito o corpo docente que, como não se sentia apto para trabalhar com esse “grupo de desordem”, deixou transparecer que não estava satisfeito em lecionar nessa turma:

Tinham alguns professores que esquentavam a cabeça um pouco porque não eram acostumados a ensinar a alunos do PROEJA. Teve até uns que foi fazer curso pra se reabilitar pra ensinar a nós, porque no começo era complicado. (Alberto)

No começo, nos sentimos que professores olhavam pra gente como quem pensava: Esses daí não vão muito longe não. Só que com o passar do tempo, eles perceberam que nós tava decidido e ai, é como a historia dos PELEJAS, eles viram que não tinha jeito, que o povo tava pelejando mesmo, então eles se abriram e foram ajudar. (Pedro)

Pelo que se pode observar, a chegada do PROEJA na Instituição mexeu na ordem das ações pedagógicas que, até então, apresentavam resultados previsíveis.

Através dos depoimentos, podemos constatar que não há relação da proposta do PROEJA com a lógica do IFPB e que o referido Programa só foi aceito porque estava respaldado em um ordenamento maior.

Na fala de Rivaldo, ele justifica a postura dos docentes:

Eles estavam acostumados com um pessoal mais novo, galera de 16, 17 anos, estourando 19 anos e então eles se deparam com uma pessoal, onde eu acho que o mais novo tinha 21 anos, tinha gente que tinha mais de 50. Pessoas com opinião formada. Então eles tiveram muita dificuldade.

Esse entrevistado conseguiu fazer uma excelente análise da situação vivenciada em sala de aula. Ele conseguiu perceber que os professores estavam tendo dificuldades para lidar com “pessoas de opinião formada”. Na verdade, os alunos da EJA, pela sua condição de adultos detentores de larga experiência, compreendem as questões que emergem no contexto da sala de aula de forma diferente das crianças e dos adolescentes. O aluno adulto é mais seletivo, detém mais capacidade de crítica e “[...] carrega questões diferentes daquelas que a escola maneja” (ARROYO, 2007a, p.35). Talvez, seja esse o motivo da frustração de tantos docentes que trabalham nessa modalidade.

O professor entrevistado, falando sobre a dificuldade de trabalhar no PROEJA, afirma:

[...] porque é diferente você ter o aluno normal, onde ele tendo duvidas, você tira e logo ele aprende, mas o PROEJA não. Tem a questão da idade, muitos eram pais e mães de família, outros trabalhavam e não tinha tempo pra tá estudando.

Não obstante os descontentamentos dos docentes, as “figuras de desordem”, de tanto pelejar, conseguiram, pouco a pouco, provocar significativas mudanças no contexto escolar e no processo pedagógico, permitindo ao corpo docente experimentar novos jeitos de exercitar a sua prática, como forma de torná-la mais inclusiva. A entrevistada Francisca confirma essas mudanças, quando diz: “A

dificuldade foi no começo, mas depois os professores entenderam qual era o sistema pra ensinar a gente."

Em depoimento, um dos alunos expressa que acredita que o IFPB tem duas épocas: uma antes e outra depois do PROEJA, porque, segundo ele, os alunos desse programa, ou melhor, da primeira turma, conseguiram que muitos professores mudassem a forma de pensar e de lecionar. Ele já tinha feito esta observação, antes mesmo de concluir o curso, e expressou sua percepção na colcha de retalho, representada na figura abaixo:

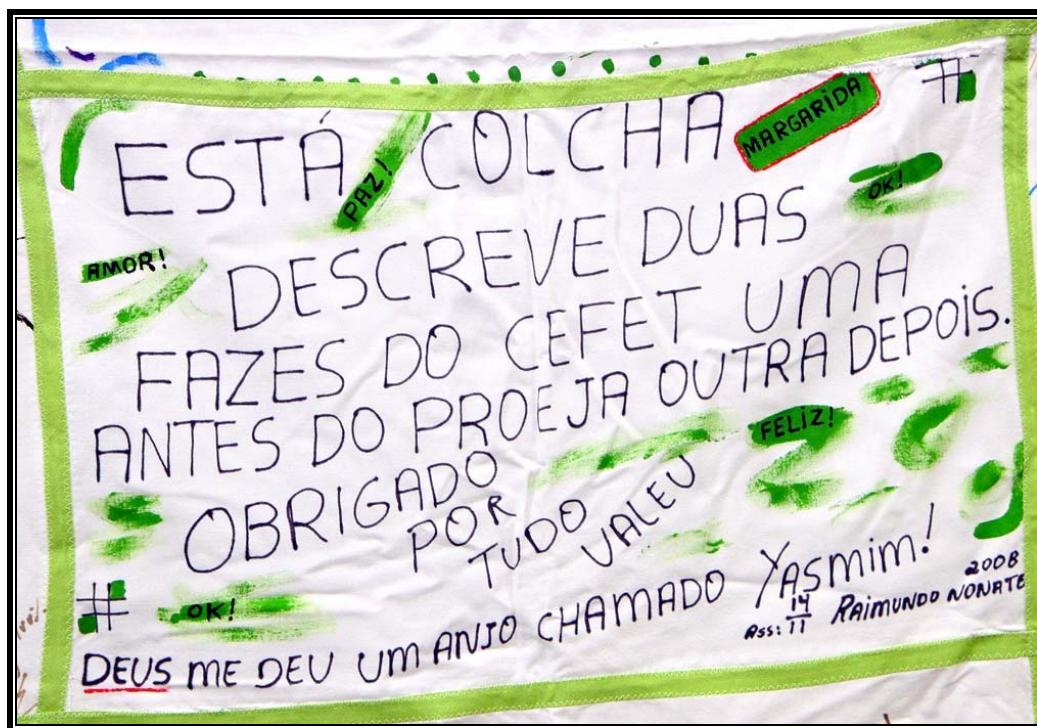


FIGURA 8: Declaração do aluno.

FONTE: Própria autora/2010.

Assim diz ele:

Tanto a gente aprendeu com eles, como a gente percebeu que eles também aprenderam com a gente porque eles viam a nossa força de vontade. [...] a gente foi se adaptando ao CEFET, conhecendo o dia a dia do CEFET para poder chegar aonde a gente chegou, que foi a aprovação.

A fala desse aluno esclarece que houve um repensar por parte dos docentes, a partir da convivência com os alunos, mostrando que "[...]" quem ensina

aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2000, p.25).

Sobre essas mudanças no processo pedagógico, Petraglia (2000), fazendo menção à questão da ordem e da desordem, inspirada nas ideias de Morin, conclui que a ordem inicialmente estabelecida, ao ser submetida aos aspectos do acaso, desordena-se e, a partir daí, começa o processo de transformação que levará à nova organização. Assim, se os alunos da EJA representam a "desordem" do sistema educacional, podemos inferir que eles próprios poderão fornecer as pistas para uma nova reestruturação. Para isso, a escola precisa estar aberta para conhecer esses sujeitos, compreendendo sua visão de mundo, seus pontos de vista, as representações que têm de si mesmo e os saberes que portam, mergulhando fundo nas questões que os envolvem diretamente. Ao abrir espaço para que esses alunos tragam à tona a visão que têm de si mesmos e do mundo em que vivem, podem-se encontrar as ferramentas necessárias para reestruturar as ações pedagógicas adequadas às especificidades desse público.

Ainda no relato de Rivaldo, chama-nos a atenção a sua afirmativa de que foi necessária uma adaptação dos alunos à dinâmica da instituição para que conseguissem ser aprovados. E quanto aos que não conseguem se adaptar? Essa pergunta pode ser respondida quando analisamos a descrição que um dos entrevistados faz da turma:

Tinha gente de todo jeito. Tinha uns que trabalhavam o dia todo, tinham outros que vivia só pra estudar, tinha pessoas casadas, pais, mães, avós. Tinha homossexuais. Logo no começo, você via um pouco de tudo. Só que com o tempo diminuiu muito. (Pedro)

Esse depoimento expressa que só permaneceram na escola aqueles que conseguiram se adaptar a ela, pois, como afirma Pedro, "no começo era bem diversificado, mas depois, diminuiu muito".

Retomando a ideia de espaço de desordem, é importante mencionar que a preocupação com a manutenção da ordem influenciou, inclusive, alguns alunos do PROEJA:

[...] aos poucos a turma foi melhorando, aqueles que vinham somente pra brincar foram desistindo e assim o curso foi se tornando melhor ainda. Não que eu desejasse que eles desistassem, meu desejo era que todos concluíssem. (Rivaldo)

Nesse depoimento, aparece uma visão excludente do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o entendimento de que a desistência dos que não conseguiram se adaptar, dos que “só queriam brincar”, melhorou bastante o curso, em outros termos, a ordem foi restabelecida. De acordo com a visão desse entrevistado, o problema da “desordem” se resolve com a eliminação daqueles que não conseguem se encaixar na lógica da escola.

Tomando por base as orientações de Gadotti (2007), quando alerta para que um programa de educação de adultos não seja avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas, sobretudo, pelo impacto que tem causado na qualidade de vida das pessoas que dele se servem, procuramos saber sobre as mudanças ocorridas na vida dos alunos aprovados que fizeram parte da investigação. Embora a pesquisa tenha revelado que nenhum destes alunos está atuando na área profissional do curso – operando microcomputadores – e que os mesmos não se sentem preparados para realizar as funções para a qual foram formados, eles reconhecem que ocorreram mudanças significativas em suas vidas, como mostram as falas seguintes:

As pessoas me elogiam porque eu terminei os estudos. Até quando vou procurar emprego, quando perguntam se eu terminei os estudos eu falo todo orgulhoso que terminei e que continuo fazendo outro curso. (Pedro)

Mudou muita coisa porque eu concluí o ensino médio e isto me fez adquirir mais respeito por mim mesmo. (Rivaldo)

Mudou porque ajudou que eu terminasse o ensino médio, que eu queria tanto concluir. Foi bom terminar em dois anos. (Francisca)

Mudou porque agora eu sei de algumas coisas de informática. Se precisar entregar meu currículo pra entrar numa empresa, o fato de ter estudado no CEFET vai ajudar bastante. (Alberto)

Podemos, então, inferir que a implantação do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras – tem o seu início marcado por grandes entraves. De um lado, estavam os professores, que, por não receberem formação para lidar com as especificidades do público da EJA, acabavam por tomar decisões que muito contribuíram para a exclusão desse público. Do outro, estavam os alunos, que, não se sentindo incluídos nesse espaço, tiveram que pelejar bastante para conseguir permanecer na escola e obter sucesso, um esforço que se tornou inútil para muitos

deles. E mesmo para os que conseguiram obter aprovação, a peleja continua, visto que ainda não encontraram o seu espaço no mercado de trabalho.

As questões postas até aqui não devem significar que a continuidade do PROEJA nos Institutos Federais seja inviável, uma vez que, segundo Moura (2009), o referido programa tem uma concepção avançada por possibilitar que os jovens e os adultos que não concluíram o ensino médio possam fazê-lo de forma articulada com uma formação técnica de qualidade, o que potencializa mudanças nas condições de vida dessa população. Para o mesmo autor, a rede federal foi o lugar certo para o nascimento do PROEJA, porém, a forma apressada com que as instituições foram exigidas a implantar o Programa é que pode estar causando prejuízos à implementação do mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho realizado, propusemos fazer uma análise dos efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB - Campus Cajazeiras, a partir da compreensão dos (as) alunos (as) que participaram da primeira turma do Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores, implantado na referida Instituição no ano de 2007.

É importante destacar que, por se tratar de uma experiência recente, o PROEJA apresenta limitações quanto à disponibilidade de referenciais teóricos, motivo pelo qual esta pesquisa se respaldou, principalmente, nos documentos legais, a exemplo do Decreto 5840/2006 e do Documento-base do PROEJA (Brasil, 2007), e em alguns artigos que abordam a temática, como os de Moura (2006), Santos (2006) e Machado (2006). Além destes, procuramos respaldo na produção teórica que trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos, como Freire (2000), Gadotti (2007), Arroyo (2007a; 2007b), entre outros. Tais referenciais deram suporte para analisar as informações trazidas pelos alunos e contribuíram para ampliar a explicação sobre a realidade investigada.

Deixar vir à tona as percepções dos educandos inseridos no PROEJA, a partir das suas vivências de sala de aula, foi uma decisão acertada, posto que nos oportunizaram uma reflexão em torno do que ocorre no espaço da escola, que podem converter-se em importantes subsídios para um redimensionamento do modo de compreender as ações do Programa, não apenas na Instituição pesquisada, mas em todas aquelas que, como o IFPB – Campus Cajazeiras –, enfrentam dificuldades para atingir os objetivos propostos na efetivação dos cursos nesse âmbito.

Conhecer os alunos que participam do PROEJA, os motivos pelos quais ingressam no Programa, as dificuldades que enfrentam para retomar o seu processo escolar, o modo como se percebem e são percebidos no contexto da escola e da sala de aula foram informações trazidas pela pesquisa que fortalecem a importância de todo o trabalho de investigação, pois informações como essas, se compreendidas e valorizadas, podem contribuir significativamente para a definição de propostas educativas futuras, que pretendem tomar como ponto de partida as especificidades desses sujeitos.

Um achado importante na pesquisa foi a constatação da variedade de saberes que os jovens e adultos dominam. Esses sujeitos, impulsionados pela necessidade de aprender para resolver problemas cotidianos e se movendo dentro de uma lógica de aprendizagem diferente daquela que a escola tradicionalmente reconhece como legítima, adquiriram uma ampla capacidade para desenvolver habilidades práticas. Esse potencial de inteligência dos jovens e adultos populares precisa ser reconhecido e valorizado pela instituição escolar, de modo que essa lógica popular de aprender seja incorporada às propostas didáticas destinadas aos alunos do PROEJA.

A pesquisa revelou que o IFPB – Campus Cajazeiras –, embora tenha assumido e empreendido esforços para que seja possível favorecer a inclusão dos sujeitos que buscam acesso ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional, na modalidade EJA, não está conseguindo promover um retorno escolar bem sucedido a todos os alunos. Os altos índices de evasão nos cursos, consequência de uma série de fatores de ordem intra e extraescolar, têm inviabilizado a permanência dessas pessoas no Programa e, consequentemente, impedido que concluam a sua formação com sucesso. Na maioria das vezes, a evasão é apenas a antecipação de uma reprovação que os alunos já têm como certa, em virtude de um processo de ensino e aprendizagem que comumente não leva em consideração as especificidades de sua aprendizagem.

Esses efeitos iniciais evocam aqueles ocorridos durante a origem dos Institutos Federais em 1909, que, mesmo sendo criados legalmente para garantir oportunidades educacionais aos marginalizados da sociedade, não conseguiram obter o êxito esperado nos seus primeiros anos de funcionamento, devido a um índice muito alto de evasão nos cursos que chegou a ultrapassar os 50% em alguns estados.

Embora não neguem a importância do PROEJA como um caminho para novas oportunidades profissionais, bem como para o seu reconhecimento social, os entrevistados expressam que, para permanecer no Programa e concluir a formação, é necessário enfrentar uma série de desafios, tanto de ordem pessoal – trabalho, família, condições financeiras, distância da escola – quanto relacionados ao contexto escolar – metodologia inadequada, conteúdos descontextualizados, avaliações rígidas, relação professor/a aluno/a mal resolvida e indiferença - e criar diferentes

estratégias para driblar todas essas dificuldades. Contudo, nessa luta pela inclusão, apenas alguns conseguem ser vitoriosos; os demais se perdem pelo caminho e ainda se responsabilizam pelo seu suposto fracasso.

Na verdade, exclusão escolar seria o termo mais indicado para designar esta realidade que se consolida através de um processo de ensino-aprendizagem que utiliza da evasão e da reprovação como mecanismos de seletividade.

Os dados sugerem também que alunos e professores, por estarem vivenciando uma experiência pioneira, ainda não conseguiram se identificar com a proposta do PROEJA e, nesse processo de busca de identidade, acabam se isolando em suas fragilidades e buscando culpados para um processo educacional que parece não estar correspondendo aos anseios de ambos. Nesse processo, de um lado, encontram-se os professores que, desencantados com uma suposta “falta de interesse” e baixo rendimento escolar dos alunos, não conseguem acreditar no sucesso deles e, consequentemente, do Programa; de outro, estão os alunos que, por se verem diante de uma proposta escolar, quase sempre, alheia as suas necessidades, sentem-se excluídos no espaço da escola.

A distância que se estabelece entre professores e alunos clama para a criação de espaços de diálogo, de forma que as falas destes últimos sejam reconhecidas e validadas como elementos orientadores das práticas pedagógicas. Atitudes simples, como escutar o que esses sujeitos têm a dizer, por exemplo, representam um passo importante na direção de uma nova concepção de ensinar e aprender, que supera aquela que, tradicionalmente, conferiu ao professor o poder de deter verdades inquestionáveis.

Representando figuras de desordem no contexto do IFPB, os alunos do PROEJA não escondem que, no começo do curso, foi tudo muito difícil, tanto para eles, que desconheciam a dinâmica de trabalho da Instituição, quanto para os docentes que não tinham experiência de trabalhar com as especificidades da EJA. Contudo, através de uma peleja diária, essas figuras conseguiram alterar significativamente a ordem das ações pedagógicas desenvolvidas no lócus da pesquisa. A desordem inicial foi necessária para que as mudanças começassem a se anunciar no decorrer do processo, ainda que de forma lenta. Todavia, muitas limitações ainda precisam ser superadas para que, de fato, o Programa possa garantir a esses alunos que eles permaneçam na Escola e com sucesso.

Das falas dos entrevistados, conseguimos extrair algumas pistas que podem ser convertidas em sugestões para melhorar os cursos no âmbito do PROEJA. Entre elas, podemos destacar a necessidade de a Instituição criar uma política interna de formação continuada para os docentes; definir horários fixos para planejamento didático-pedagógico, com vistas à adoção de uma prática pedagógica que atenda às especificidades dos alunos jovens e adultos; organizar um sistema de reforço escolar nas disciplinas exatas; investir na divulgação do PROEJA para os alunos da rede municipal, bem como da comunidade em geral e, ainda, solicitar à Prefeitura Municipal de Cajazeiras transporte coletivo escolar para o deslocamento dos alunos até a escola.

Além disso, é imprescindível dar especial importância à diversidade de informações novas que estão chegando, oriundas dos trabalhos de pesquisa que se realizam a partir das inquietações emergidas dos diversos contextos em que o PROEJA está se desenvolvendo. Esses dados novos podem se transformar em temas a serem debatidos e aprofundados pelo coletivo de profissionais das Instituições ofertantes do PROEJA, como forma de estabelecer ações que visem melhorar os cursos e, por consequência, aumentar os índices de conclusão dos estudantes.

Em relação ao IFPB – Campus Cajazeiras –, o surgimento de algumas pesquisas de Mestrado, como esta que estamos finalizando, precisam encontrar espaços para compartilhar seus resultados e, a partir de tais iniciativas, fomentar a implantação de uma cultura de debates sistemáticos, de modo que as questões que emergem do contexto da prática do PROEJA possam ser debatidas pelo coletivo da instituição e analisadas à luz dos referenciais teóricos disponíveis.

Não resta dúvida de que ainda faltam muitos ajustes no processo de implementação do PROEJA para que esse programa se constitua como uma oportunidade para que os jovens e adultos sejam, verdadeiramente, incluídos na escola e, por consequência, abram perspectivas de melhoria da sua condição econômico-social. Apostar na riqueza das informações advindas das pesquisas que estão surgindo, na busca de responder às diversas indagações emergidas nos variados espaços em que se realiza o referido Programa, pode representar um importante avanço nesse campo, visto que, além de tornarem claros determinados

aspectos subjacentes à prática no Programa, ainda podem apontar sugestões de intervenção na realidade que se apresenta.

A realização de um trabalho de pesquisa, por mais simples e limitado que possa parecer, marca profundamente a vida de quem o faz. É impossível chegar ao percurso final de um trabalho dessa natureza sem desfrutar da satisfação de ter aprendido lições importantes. Das mais importantes lições aprendidas até aqui, podemos destacar a compreensão de que toda realidade investigada pode ser analisada sob perspectivas diversas, e que cada ângulo tomado para análise pode ajudar a esclarecer partes dessa realidade. Nesse sentido, o ângulo de análise deste trabalho trouxe informações sobre os efeitos da implantação do PROEJA no IFPB – Campus Cajazeiras – que, inclusive, superou aquelas que idealizamos na fase anterior à coleta de dados.

Embora tivéssemos planejado, desde o início do trabalho, que os dados seriam colhidos a partir dos alunos, não tínhamos certeza se esses sujeitos estariam dispostos a fornecer todas as informações relevantes para o alcance dos objetivos, afinal, sendo a pesquisadora uma servidora da Instituição, poderia impedir que algumas verdades viessem à tona. Surpreendentemente, os entrevistados, com exceção de um ou dois que apenas no início da entrevista pareciam desconfiados, ficaram muito à vontade para externar as suas percepções em relação à experiência vivenciada, tanto fazendo críticas ao processo, quanto tecendo elogios quando sentiam necessidade. Durante as entrevistas, eles se mostraram sobremaneira verdadeiros e, por isso, procuraram ser fiéis às suas percepções.

É importante considerar que foi muito importante não adotar uma postura precipitada frente à coleta e à análise dos dados para evitar se prender a respostas imediatas. Esperar um pouco mais, checar outras fontes, como a entrevista realizada com um professor da turma eleita para análise e a busca dos dados de uma ficha individual e de uma avaliação diagnóstica, foram atitudes que contribuíram para que as informações coletadas tivessem maior sustentação e cumprissem o seu papel de contribuir para ampliar a compreensão do PROEJA localmente e, consequentemente, tornar-se subsídio para melhorar as ações do Programa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, on-line, v. 1, n. 0, agosto de 2007b. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/revista>>. Acesso em: 20 out. 2009.

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, v.45, p.66-71, 1983.

A ORIGEM de tudo: Projeto, votação e sanção. In: **Revista Documento**, ano I, n. 1, Cajazeiras, p.16-21, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. RJ : Editora Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília, março de 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docbase.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício n. 2939/2008 SETEC/MEC**. Brasília, 11 set. 2008b.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_11892_ifets.pdf> Acesso em 28 dez. 2008.

_____. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. *Créa nas captaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.* Rio de Janeiro, 1909. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2008.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 05 out. 1999.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização**. Brasília: MEC/SETEC. mimeo, 2006a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2001** e **Resolução CNE/CEB nº. 11/2000**. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio de 2000.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006b.

_____. **Lei n. 11.741**, de 16 jun. 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008d.

_____. **Governo cria institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=838&Itemid=1> Acesso em: 10 ago. 2008e.

_____. Relatório Nacional da Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação do Brasil. Conferência Internacional Mid Term em Educação de adultos, Bangcoc, Tailândia, set. 2003. In: IRELAND, Thimoty D. MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.) **Educação de Jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Unesco; MEC, 2004. p.187-204.

CAJAZEIRAS (Prefeitura Municipal de). Secretaria de Educação e Cultura. **Termo de Convenio no. 0011/06**. Cooperação pedagógica que entre si celebram a Secretaria de Educação e Cultura de Cajazeiras, Estado da Paraíba, e o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba. Cajazeiras, 2006.

CECCON, Claudio; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a sociedade da vida**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAIBA (CEFET-PB). **Proposta pedagógica do curso integrado de qualificação em operação de microcomputadores na modalidade de educação de jovens e adultos**. Cajazeiras, 2006a.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA PARAIBA (CEFET-PB). **Portaria n. 027**. de 17 de maio 2006. Institui o grupo de Trabalho – GT – para realizar estudos e discussões sobre o PROEJA. Cajazeiras, 2006b.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WACHHOLZCOAN, Lisani Gení. **A implementação do PROEJA no CEFET-SC:** Relações entre seus objetivos, os alunos e o currículo de Matemática. Florianópolis- SC, 2008. Disponível em: <http://www.ppgect.ufsc.br> Acesso em: 10 ago. 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Rita; DANTAS, Aline. Políticas de Currículo e os sujeitos educandos do PROEJA. Trabalho apresentado no **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares Diferenças nas Políticas de Currículo**, 2009. UFPB João Pessoa-PB, disponível em cd-rom.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

EDUCAÇÃO de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. p. 29-39.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leônio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica.** 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

HISTÓRIA de Cajazeiras PB. **Ache tudo e região:** o portal do Brasil. Disponível em: <<http://www.achetudoeregiao.com.br/PB/cajazeira/historia.htm>>. Acesso em: 3 jun. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

_____. **Contagem da população:** 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007>>. Acesso em: 3 jun. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLÓGIA DA PARAÍBA. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/institucional/historico>> Acesso em: 3 jun. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLÓGIA DA PARAÍBA – Campus Cajazeiras. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado de Nível Médio em Desenho de Construção Civil, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** Histórico. Cajazeiras, 2009.

MACHADO, L. **PROEJA:** o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. Salto para o Futuro: MEC/TV Escola. Boletim 16. Set. 2006. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918_proeja.doc>. Acesso em: 20 jun. 2009

MOURA, Dante Henrique. Educação geral e formação profissional: política pública em construção. In Castro, Margareth e Regattieri, Marilza (Orgs) **Ensino médio e educação profissional:** desafios da integração. Brasília:UNESCO, 2009. 270p.

_____. Educação de jovens e adultos: formação técnica integrada ao ensino médio. In: Secretaria de Educação a Distância/MEC. **Educação de jovens e adultos:** formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006a.

_____. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: Secretaria de Educação a Distância/MEC. **Educação de jovens e adultos:** formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006b.

_____. A Implantação do PROEJA no CEFET-RN: Avanços e Retrocessos: Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br>> Acesso em: 10 ago. 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy D. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Unesco, MEC, ANPED, 2007. (Coleção Educação para todos).

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DPeti, 2009.

_____. Histórico de educação de jovens e adultos no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: Secretaria de Educação a Distância/MEC **Educação de jovens e adultos**: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996/2004. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: 15. ed. Cortez, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, Alan, et al. Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade: trajetórias de estudantes da rede pública para a Universidade Federal do Ceará. In: SILVA, Jailsom de Sousa; BARBOSA, Luiz Jorge; SOUSA, Inês Ana. (Orgs.) **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, Pró-Reitoria de extensão, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos**: identidades, cenários, perspectivas e formação de. Brasília: Liber livro, 2007. 140 p.

SANTOS, Jailsom Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

SANTOS, Simone Valdete dos. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: Secretaria de Educação a Distância/MEC. **Educação de jovens e adultos**: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

SILVA, Anderson Paulino da, et al. Considerações sobre o mérito nas práticas docentes e representações estudiantis. In: SILVA, Jailsom de Sousa; BARBOSA,

Luiz Jorge; SOUSA, Inês Ana. (Orgs.) **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, Pró-Reitoria de extensão, 2006.

SILVA, Jailsom de Sousa; BARBOSA, Luiz Jorge; SOUSA, Inês Ana. (Orgs.) **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, Pró-Reitoria de extensão, 2006.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho et al (org). **Conceitos de Educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Ed. Vozes,2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS ALUNOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS ALUNOS

Este roteiro faz parte da pesquisa “Os efeitos iniciais da implantação do PROEJA no IFPB - Campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?”

1. Quanto tempo você ficou sem estudar? Por quê?
2. Que motivos o/a levaram a se inscrever para o Curso Integrado de Qualificação em Operação de Microcomputadores (PROEJA)?
3. Expressse sua opinião em relação ao referido curso, abordando os seguintes elementos:
 - a. As disciplinas: área técnica e profissional
 - b. As aulas (teóricas e práticas)
 - c. As avaliações
 - d. Os professores
 - e. Os colegas
 - f. A escola
4. Quais as principais dificuldades enfrentadas durante o curso?
5. Comente sobre:
 - a. Seu ambiente de estudo em casa;
 - b. O seu tempo disponível para estudar;
 - c. Como praticava o que era ensinado na escola (informática).
6. De que domínios profissionais/técnicos você dispõe? Como aprendeu o que sabe?
7. Alguns colegas seus ficaram reprovados, outros se evadiram. Como você conseguiu chegar até o final do curso e ser aprovado (a)? (**Específica para os aprovados**)
8. Quais foram os principais motivos que contribuíram para a sua reprovação? (**específica para os reprovados**)
9. Fale sobre os principais motivos que contribuíram para você abandonar o curso (**específica para os evadidos**)
10. O que mudou em sua vida após a conclusão do curso? (**específica para os aprovados**)
 - a. Emprego?
 - b. Continuidade nos estudos?
11. Aponte sugestões para melhorar os próximos cursos do PROEJA, de modo que os alunos permaneçam neles até o final e sejam aprovados.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo do trabalho: EFEITOS INICIAIS DA IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFPB-CAMPUS CAJAZEIRAS: O que revelam as percepções discentes

Objetivo Geral: Analisar os efeitos iniciais da implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras, de acordo com a compreensão dos alunos envolvidos no Programa.

Declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia ____ de ____ de 2010, para a Senhora Claudenice Alves Mendes usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Declaro ainda que a referida senhora assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais que serão levantados na entrevista, preservando a minha identidade. Ela também apresentou o recurso que será utilizado na entrevista: Um gravador de vozes.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Cajazeiras - PB, ____, de ____ de 2010.

Entrevistado

Pesquisador