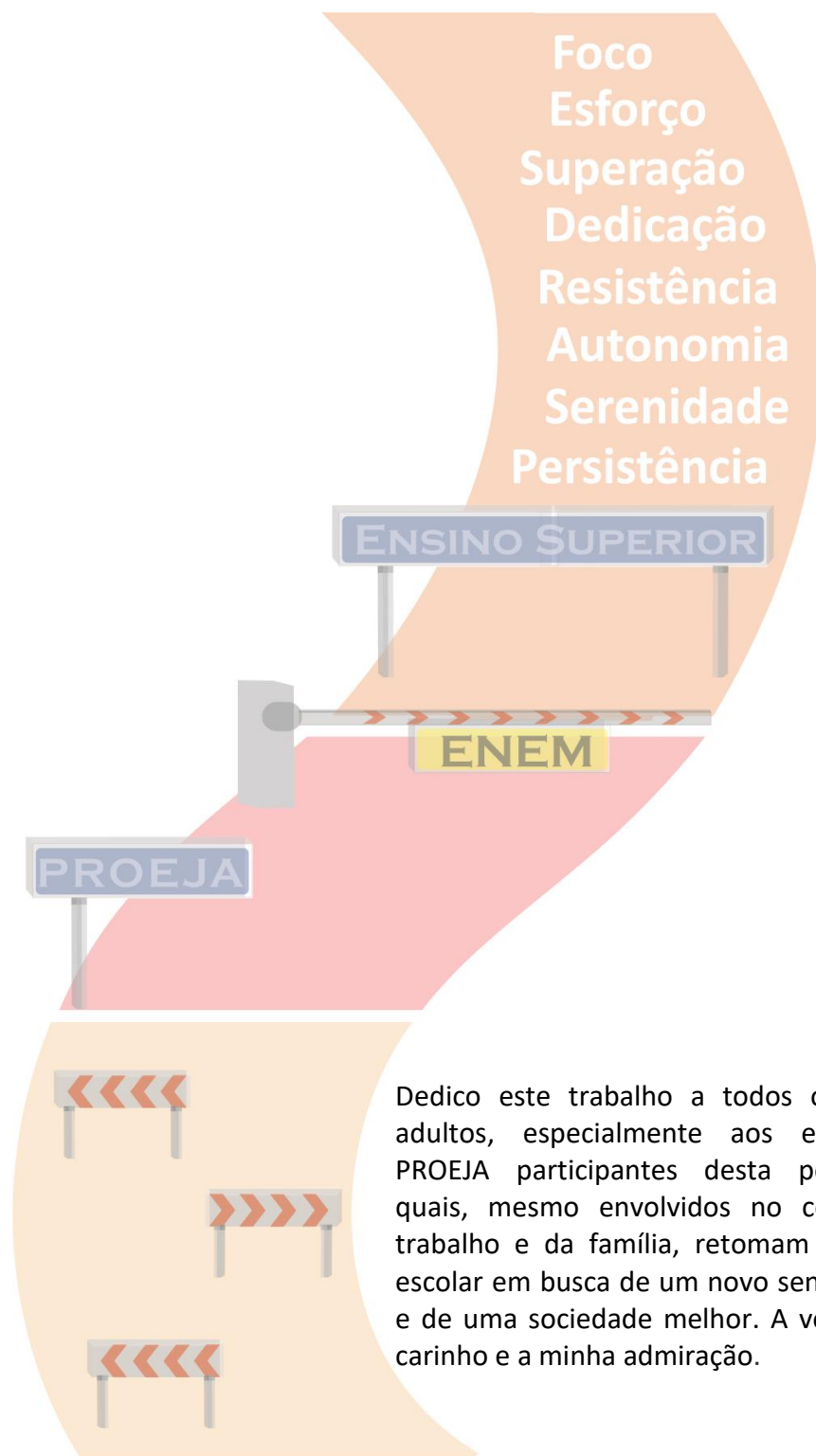


Orientação



AGRADECIMENTOS

Ao chegar à etapa final deste trabalho, sinto-me realizada e expresso minha gratidão a todos que, de alguma forma, participaram desta etapa de formação. Então agradeço...

A Deus, que me fortalece e me faz renascer a cada dia;

Ao Instituto Federal Farroupilha, por investir e incentivar a formação dos servidores;

Ao Instituto Politécnico do Porto, pelo acolhimento, pela atenção, pela partilha do conhecimento e pelas vivências significativas;

À professora Doutora Ivaneide Dias Pereira Mendes, orientadora da pesquisa, pelas valiosas contribuições e direcionamentos, pela disponibilidade e atenção, as quais deram segurança na condução do trabalho;

À professora Doutora Adriana Zamberlan, coorientadora da pesquisa, pelas sugestões e pelos questionamentos, pela motivação e pela presença afetuosa, que tornou mais suave a realização do trabalho;

A meu esposo Cicero, que é amor e companheirismo e foi paciência e apoio durante a realização do curso, um agradecimento especial; aos filhos Jordana e Mateus, por compreenderem a minha ausência, apesar de minha presença física. Aos demais familiares, pelo incentivo e pela torcida;

A todos os que me incentivaram e colaboraram nesta caminhada, em especial, às companheiras do dia-a-dia no *Campus* Júlio de Castilhos, Sílvia, Adriane, Cristiane, Camila, Elenir e às amigas Marlize e Mariglei, nas quais busquei inspiração para seguir em frente.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no contexto do Mestrado em Educação: especialização em educação e formação de adultos, no Instituto Politécnico do Porto, permeia a temática do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA, que representa uma formação integrada entre a Educação Profissional e a Educação Básica, possibilitando aos egressos atuar como profissionais técnicos e também seguir a trajetória escolar. Diante dessa realidade, investigaram-se os egressos do PROEJA inseridos em cursos superiores, tendo, como objetivo principal, identificar e compreender os sentidos e (re)significados atribuídos à participação no PROEJA. Os sujeitos da pesquisa eram oito egressos dos Cursos Técnico em Informática e Técnico em Comércio do *Campus* Júlio de Castilhos, que estavam matriculados em cursos superiores do *campus* no segundo semestre de 2017. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, em que se utilizaram questionários e entrevistas narrativas para a recolha dos dados, e a análise textual discursiva para analisar as entrevistas realizadas. Buscaram-se, na pesquisa teórica e documental, subsídios para ancorar e discutir os dados empíricos, baseando-se nos referenciais sobre a Andragogia, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. Os egressos pesquisados tinham idades entre 25 e 55 anos, a maioria eram mulheres que, por meio de suas narrativas, revelaram que o curso PROEJA teve grande significação e possibilitou a elas tanto o delineamento da trajetória escolar no ensino superior quanto mudanças positivas na forma de ser, de agir e de pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Egressos; PROEJA; Sentidos; (Re)Significados.

ABSTRACT

The present research carried out within the context of a Master's Degree in education: specialization in education and training of adults, at Instituto Politécnico do Porto and approaches *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA* (National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education for Youngsters and Adults), enabling egressed students to perform as professional technicians and also carry on their educational path. In response to this reality, students egressed from PROEJA and now at the condition of college students were analyzed with the purpose of identifying and comprehending the meaning and (new) meanings accredited to the participation in PROEJA. The subjects under analysis were 8 students egressed from Campus Júlio de Castilhos, enrolled in different majors in the second semester of 2017. This was a qualitative research characterized as a study-case, which made use of questionnaires and narrative interviews to collect data, as well as textual-discourse analysis to interpret the interviews mentioned. The theoretical research used elements to base and discuss empiric data, resting on Andragogy references, Education for youngsters and Adults and Professional Education. The egressed students analyzed were between 25 and 55 years old, mostly women, who revealed that the PROEJA course held great significance in their lives and enabled them to outline their educational pathway to college and brought significant changes in their way of being, thinking and acting.

KEYWORDS: Egressed Students; PROEJA; Meanings, (New) Meanings.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xv
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – A ANDRAGOGIA E O ADULTO APRENDENTE	7
1.1. A educação em diferentes contextos	7
1.2. A andragogia: a ciência ou um modelo de educar adultos	9
1.2.1. O adulto aprendiz	13
1.3. A educação de adultos e as CONFINTEA	14
1.4. As Duas Faces da Educação: ser ou ter?	16
2. CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	19
2.1. O Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos	19
2.1.1. Um novo século: novos tempos para a EJA?	23
2.2. A Educação Profissional e a Rede Federal de Educação	24
2.2.1. O contexto histórico	25
2.2.2. Os Institutos Federais e a educação integrada	27
2.2.3. O Instituto Federal Farroupilha: cenário gaúcho da educação profissional integrada	30
3. CAPÍTULO III – O PROEJA: UM PROGRAMA, MUITOS SUJEITOS E SIGNIFICADOS	33
3.1. PROEJA: A integração na EJA	33
3.2. O PROEJA no campus Júlio de Castilhos	37
3.2.1. Curso técnico em informática - PROEJA	38

3.2.2. Curso Técnico em Comércio - PROEJA	40
3.3. Jovens e Adultos: Sujeitos da EJA	42
3.4. Sentidos e Significados do PROEJA	44
3.5. Do PROEJA ao ensino superior: um novo desafio	47
4. CAPÍTULO IV- DELINEAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO	51
4.1. Problema e Objetivos	52
4.1.1. Problema e sua justificação	53
4.1.2. Objetivos	54
4.2. Metodologia	55
4.2.1. Pesquisa qualitativa	55
4.2.2. Estudo de caso	56
4.3. Cenário de Pesquisa e Seus Sujeitos	57
4.3.1. Cenário de pesquisa	57
4.3.2. Sujeitos da pesquisa	60
4.4. Técnicas de recolha de dados a utilizar	61
4.5. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	64
4.6. Confiabilidade e validade	65
5. CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5.1. Panorama Geral da Pesquisa Empírica	67
5.2. Os Egressos do PROEJA: suas vidas, suas histórias	68
5.2.1. Perfil Sociodemográfico	70
5.2.1.1. Características dos egressos	71
5.2.1.2. Contexto sociofamiliar	72
5.3. Trajetória escolar: as memórias	74
5.3.1. Trajetórias interrompidas	76

5.4. O PROEJA: Das motivações aos sentidos e significados	80
5.4.1. Motivações	81
5.4.2. O curso PROEJA	82
5.4.2.1. O PROEJA: aspetos pedagógicos	82
5.4.2.2. O PROEJA: aspetos socioafetivos	84
5.4.2.3. O PROEJA: Sentidos e (re)significados	87
5.5. O curso superior: Da escolha às Perspetivas	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	113
APÊNDICES	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ATD – Análise Textual Discursiva
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRA – Coordenação de Registros Acadêmicos
EFA – Educação e Formação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FIC – Formação Inicial e Continuada
FUNDEB – Fundo de Financiamento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF – Instituto Federal de Educação
IFFar – Instituto Federal Farroupilha
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento pela Alfabetização
ONG – Organização não governamental
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PBS – Programa Brasil Solidário
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Prática Profissional Integrada
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI – Programa Universidade para Todos
RS – Rio Grande do Sul

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISU – Sistema de Seleção Unificado

SVS – São Vicente do Sul

UNED – Unidade Descentralizada de Ensino

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Características da educação formal, não-formal e informal	9
Figura 2 – Comparativo entre os modelos pedagógico e andragógico	11
Figura 3 – Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	27
Figura 4 – Localização das Unidades do Instituto Federal Farroupilha	31
Figura 5 – Missão, visão e valores do Instituto Federal Farroupilha	32
Figura 6 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática- PROEJA	39
Figura 7 – Perfil de formação do Curso Técnico em Comércio- PROEJA	42
Figura 8 – Delineamento da pesquisa	52
Figura 9 – Vista aérea do <i>Campus</i> Júlio de Castilhos	58
Figura 10 – Eixos / Área e cursos ofertados no <i>Campus</i> Júlio de Castilhos	59
Figura 11 – Sistematização dos tópicos-guias da entrevista narrativa	63
Figura 12 – Inserção dos egressos do PROEJA por curso e eixo tecnológico ...	91
Figura 13 – Representação da trajetória escolar dos pesquisados	96

INTRODUÇÃO

Escolher caminhos, caminhar, nesta ou naquela direção, faz parte das decisões ou indecisões do dia-a-dia e constituem-se em trajetórias de vida, ou na vida propriamente dita. E a vida é feita de tempos, tempo de nascer, de crescer, de parir e de morrer. Não é preciso achar tempo para isso, as etapas simplesmente acontecem, mas nem tudo é assim, há coisas que não ocorrem naturalmente, devem ser pensadas, produzidas, exigem trabalho e tempo, um tempo que corre no ritmo constante das horas e dos dias, mas que parece voar. Assim, construiu-se esta pesquisa entre os tempos da vida e o tempo das horas.

No decorrer da escrita, será feita referência à trajetória formativa como uma caminhada e seus tempos, pois há um entrelace íntimo entre os contextos de vida e o tempo, esse que regula existência humana. Ferreira (2017), ao discutir o tempo pedagógico, retoma da mitologia grega a figura de Kronos, como o tempo medido, regulado e Kairós, é um tempo com maior qualidade e oportunidade. Portanto, é essa tensão que se percebe nas narrativas ao tentar conciliar o tempo cronológico do trabalho, da escola, da família e o tempo da oportunidade, que se faz instantâneo e fugaz.

A presente dissertação representa o trabalho final do Mestrado em Educação: Especialização em Educação e Formação de Adultos, realizado no Instituto Politécnico do Porto, em Portugal, possibilitado a partir de um convênio com o Instituto Federal Farroupilha previsto na política institucional de formação dos servidores.

Consoante com a linha de investigação Currículo, práticas educativas e aprendizagem de adultos do curso em EFA, a pesquisa direcionou-se para o Programa Nacional de Educação Profissional integrado à Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos- PROEJA. Tal programa, criado pelo Decreto nº 5840/06, após reformulações e revogação do Decreto 5478/05, tem, como objetivo central, proporcionar aos jovens e aos adultos excluídos do sistema educacional o acesso ao ensino médio integrado à educação profissional

técnica de nível médio e também se apresenta como possibilidade de educação continuada em especializações profissionais, na educação superior, entre outras possibilidades educativas ao longo da vida. Além da Rede Federal de Educação, também é ofertado pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e por entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem profissional que estão vinculadas ao sistema sindical patronal (MEC, 2007).

A implantação do PROEJA, na Rede Federal, não ocorreu de forma tranquila, devido à pouca experiência em EJA e nenhuma experiência em EJA integrada à educação profissional. Mesmo tendo as matrículas no PROEJA mostrado crescimento de 2006 a 2010, o programa ainda não se consolidou como política pública de Estado (Vitorette, 2014). As matrículas dessa modalidade, na Rede Federal, em 2013, ficaram em 4,6%, índice bem abaixo dos 10% previstos em lei (Maraschin, 2015). Diante da riqueza temática que cerca a modalidade, muitos poderiam ter sido os focos da pesquisa, os docentes, os gestores, o currículo, mas o interesse despertado deu-se em pesquisar os sujeitos que cursaram o PROEJA, os egressos do curso, aqueles que continuaram sua trajetória acadêmica em cursos superiores no *campus do IFFar*.

Considerando que o PROEJA tem uma história recente, nos Institutos Federais de Educação, como uma política social de reinserção dos jovens e adultos ao contexto escolar, possibilitando também a continuação dos estudos, é relevante investigar, nesses egressos, qual o papel do curso para a continuidade desta trajetória formativa e se, porventura, evidenciaram alguma relevância, quais os sentidos e significados que atribuíram ao curso. À priori, visou-se buscar a compreensão, não do curso em si, mas de seus sujeitos e dos seus contextos de vida, a partir do curso e, dessa maneira, compreender o próprio curso.

Denota-se de grande importância compreender a relevância do PROEJA nos dias atuais, em que o futuro da Educação de Jovens e Adultos é nebuloso e incerto diante da iminente reforma do Ensino Médio. Sem dúvida, o valor do curso, demonstrado nas narrativas dos egressos, mostra a realidade

vivenciada e tem uma expressão mais robusta do que aquela retratada nos documentos e nos discursos.

Além da escolha do tema pela relevância já explicitada, a opção da temática se deu em função do contato profissional desta pesquisadora com o PROEJA, como docente do curso na disciplina de Biologia, e da afinidade e identificação com os sujeitos dessa modalidade. Eles são, prioritariamente, trabalhadores que estudam, poucos são apenas estudantes e, nesta dicotomia de trabalhador–estudante, é que surgiu a identificação.

Tal como os egressos do PROEJA, a pesquisadora tem origem humilde, filha de agricultores, a terceira dentre nove irmãos e teve uma trajetória escolar iniciada em uma escola rural, multiseriada e com expectativa de encerrar-se na 5ª série, para ajudar os pais no campo, conforme a maioria dos colegas. Por não gostar dessa possibilidade e não querer esse futuro, aos onze anos, conseguiu ‘fugir’ do campo para ir morar com parentes, na cidade, a fim de cuidar das crianças e da casa. Nesse momento, mesmo sem perceber, passou a ter uma relação com o trabalho, tendo que conciliar os tempos de escola e trabalho e, em troca desse, recebia casa, roupa, comida e estudo. Finalizou o ensino fundamental em uma escola filantrópica, onde estudava pela manhã e à tarde, cuidava das crianças e da casa e, à noite, fazia as tarefas da escola.

E, assim, cursou o ensino médio na rede pública; depois ingressou no curso superior em uma universidade, também pública, e continuou conciliando tempos de aula e de trabalho. Mais tarde, ocorreu o casamento, o ingresso no magistério estadual, e a vida foi passando entre os filhos, os alunos e muitas aulas. Por vinte anos, trabalhou nos três turnos, ficando pouco tempo para a formação e, apesar da sala de aula ser uma experiência formativa constante, não trazia o certificado que se faz necessário na carreira.

Com dificuldade e esforço, complementou a graduação com cursos de especialização e, como o tempo não para, com 25 anos de magistério na rede estadual, ingressou como docente no IFFar. Em meio às novas necessidades e às novas oportunidades, decidiu se aventurar pela formação em nível de mestrado. Na trajetória descrita, embora nunca tenha frequentado as turmas

de EJA, a formação se fez concomitante com o trabalho e, tal como os egressos do PROEJA ,vivenciou, e vivencia, as tensões entre a escola, o trabalho e a família, entre os tempos de Kronos e de Kairós, que estão presentes em nossas vidas.

A pesquisa realizada teve, como cenário, um dos *campi*¹ do Instituto Federal Farroupilha, o *Campus* Júlio de Castilhos, com os egressos do Curso Integrado em Informática e do Curso Técnico em Comércio, da modalidade PROEJA, que estavam matriculados em cursos superiores no segundo semestre de 2017 no referido *campus*. Na etapa de levantamento de dados, foram identificados treze egressos que atendiam aos critérios da pesquisa, mas, por motivos diversos, no momento da coleta dos dados, esse número reduziu-se para nove egressos, sendo que um recusou-se a participar do estudo, perfazendo oito egressos que participaram da pesquisa. Os questionários foram distribuídos em formato papel e por e-mail, e todos retornaram; as entrevistas foram pré-agendadas e realizadas no *campus*, gravadas e, posteriormente, transcritas.

A partir da delimitação do *locus*, dos sujeitos e diante da relevância dessa pesquisa, explicitada anteriormente, definiu-se a questão norteadora a ser investigada: Quais os sentidos e (re)significados atribuídos à participação no PROEJA pelos egressos inseridos em cursos superiores no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos. Em consonância com questão do estudo, definiu-se, como objetivo geral, identificar e compreender os sentidos e (re)significados atribuídos à participação no PROEJA pelos estudantes egressos pesquisados.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, caracterizando-se como estudo de caso e, para a coleta de dados, foram empregadas a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica, os questionários e as entrevistas narrativas. As narrativas englobam o contexto temporal das vivências e foram

¹ De acordo com a Instrução Normativa 04/2016 do Instituto Federal Farroupilha que normatizou a grafia dos vocábulos *campi*, *campus* e IFFar.

o principal instrumento de coleta de dados, os quais foram triangulados com os dados obtidos nos questionários e na pesquisa documental e bibliográfica.

De posse das narrativas transcritas, passou-se à análise delas, que se constituiu uma etapa desafiadora e, ao mesmo tempo, prazerosa, ao ver-se frente aos textos e aos muitos significados que havia para se desvendar. Para a análise dessas narrativas, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galliazi (2007), que se deu a partir da compreensão de cada texto, da fragmentação, da organização em categorias e da reconstrução de um novo texto.

Considerando o percurso realizado na investigação, a dissertação apresenta-se organizada em cinco capítulos. Na primeira parte, do capítulo I ao III, encontra-se o marco teórico, e a segunda parte, capítulos IV e V, referem-se ao estudo empírico. Encontram-se, a seguir, os capítulos sintetizados para, desde já, ser mencionado o contexto geral da pesquisa.

O capítulo I, sob o título *A Andragogia e o adulto aprendente*, faz referência à Andragogia como a ciência de educar adultos e seus princípios, o adulto aprendente e o histórico da Confinteas, apontando os conceitos de educação permanente e educação ao longo da vida. Na sequência, no capítulo II, é abordada *A Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, iniciando com o resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, perpassando pela criação dos Institutos Federais de Educação, entre eles o Instituto Federal Farroupilha, como cenários da educação profissional e tecnológica.

Ao estudo do PROEJA dedicou-se o capítulo III, sob o título *PROEJA: um programa, muitos sujeitos e muitos significados*. Nele, se inicia a abordagem pela apresentação do programa através do Documento Base, os cursos da modalidade do campus Júlio de Castilhos, os sujeitos do PROEJA, a conceituação teórica de sentidos e significados e pesquisas dessa temática com egressos do PROEJA.

Os dois últimos capítulos referem-se ao estudo empírico, que representa o cerne da pesquisa. No capítulo VI, é explicitado todo o delineamento do

estudo com a definição do problema, a justificativa, os objetivos, a metodologia, a delimitação do cenário e dos sujeitos, além de ser apresentado todo o detalhamento das técnicas de coleta e análise de dados e parâmetros de confiabilidade e viabilidade.

O capítulo V refere-se à análise e discussão dos resultados, no qual é feito o entrelaçamento entre os dados emergidos da pesquisa, a interpretação da pesquisadora e o amparo teórico dos autores, trazendo à tona os sentidos e os significados do PROEJA. Definiram-se quatro categorias principais: o perfil sociodemográfico, a trajetória escolar, o PROEJA e o curso superior, que, na discussão, foram sendo desmembradas em subcategorias, à medida que as narrativas apresentavam novos elementos.

No encerrar da dissertação, encontram-se as considerações finais, as quais apesar do termo, não indicam finalização ou conclusão, explicitam uma síntese do que foi possível extrair das narrativas dos egressos inseridos em cursos superiores do campus, acerca dos sentidos e dos (re)significados do PROEJA para a continuidade da trajetória formativa em contexto escolar.

1. CAPÍTULO I – A ANDRAGOGIA E O ADULTO APRENDENTE

A educação abrange um campo bastante amplo, caracterizado pela relação intrínseca com o campo social e, em decorrência disso, com os campos político, econômico e cultural. É, portanto, um processo integrado ao todo humano. Assim, a educação não se dá à parte dos contextos socioculturais, políticos e econômicos, ela acontece neles e, por eles, é influenciada (Ferreira, 2017).

A educação remete à ação do aprender. Aprender é apropriar-se de algo, torná-lo seu, surgindo do meio exterior para dentro do sujeito, provocando mudanças, já que aprendizagem exige mudança. O próprio nascer submete o homem à obrigação de aprender como meio de apropriar-se do mundo, apropria-se e aprende tornando-se homem, singular e social (Charlot, 2001).

1.1. A EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Apesar de a educação abranger múltiplos contextos, muitas vezes, restringe-se o seu sentido à educação formal, o modelo escolar, caracterizada pelos seus tempos, espaços e fases da vida. Para Barros (2011), desde o final do século XIX, a educação escolar tem sido reconhecida como legítima e voltada, basicamente, para crianças e adolescentes, enquanto para os adultos e os jovens, que estão fora da idade 'certa', tal educação fica relegada a um segundo plano, pois a esses caberia a função principal de trabalhar e de produzir.

O conceito de educação neste contexto circunscreve-se à fase escolar da vida humana, de tal forma que a escolaridade completa tende a implicar também,

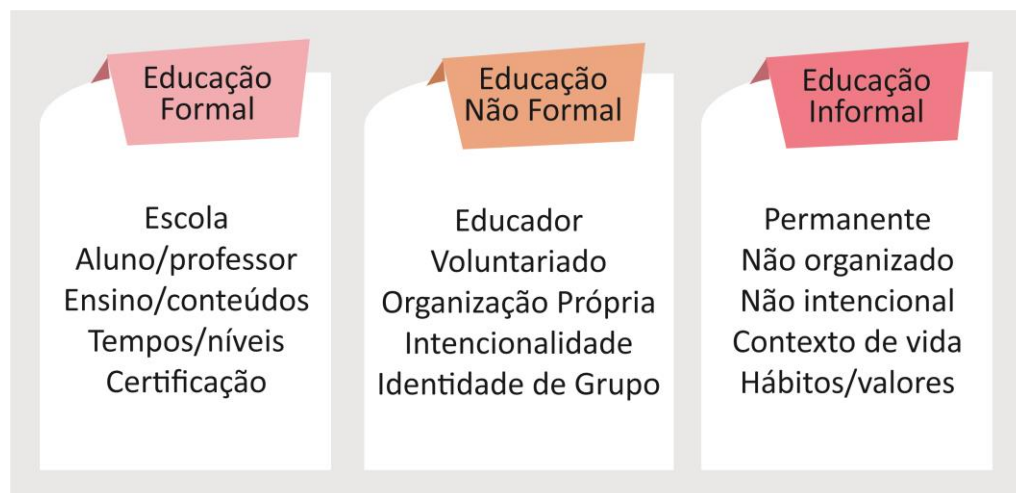
de certo modo, um estatuto social de “Homem completo”, mais bem preparado para a fase produtiva da vida e de quem a sociedade moderna ocidental espera um contributo relevante para o progresso e bem estar coletivo (Barros, 2011, p. 25).

No entanto, a evolução da sociedade tem instigado os adultos a estarem inseridos em processos educativos, para compensação ou para atualização de conhecimentos. Em função disso, várias iniciativas vêm sendo realizadas a fim de colocar os adultos em contextos de aprendizagem. Instituições de ensino formal têm ofertado cursos de qualificação profissional, de graduação e pós-graduação direcionados ao público adulto, também ações de extensão e de pesquisas para aprofundamento da temática. Tem-se, então, um novo campo da educação, a educação de adultos, que, no pós-guerra, ganhou identidade própria e viveu seu apogeu, construindo e propondo uma educação global e integrada (Canário, 2013).

A educação pode ser diferenciada em processos formais, não formais e informais e, embora, cada um tenha sua característica, as fronteiras entre eles podem não ser tão demarcadas, podendo um abarcar o outro em certos aspectos. Conforme Roth (2009, p. 148), a educação formal “concretiza-se eminentemente nas escolas e instituições de formação às quais socialmente se atribui a capacidade de proceder a um reconhecimento com aceitação social generalizada”, já a educação não formal “realiza-se na multiplicidade de práticas que, não sendo organizadas pelo sistema formal de ensino e formação, se realizam como resultado de uma ação educativa intencionada”, enquanto a educação informal relaciona-se com a aprendizagem que “as pessoas realizam na sua experiência quotidiana”.

Gohn (2006), por sua vez, menciona questionamentos, cujas respostas fazem emergir as diferenças entre educação formal, não formal e informal: Quem é o educador? Onde se educa? Como se educa? Por que se educa? Quais as características marcantes? Quais são os resultados esperados? Com base em Gohn e outros autores, sistematizou-se as palavras-chaves que caracterizam cada categoria, visualizadas na Figura 1.

Figura 1 – Características da educação formal, não-formal e informal



Fonte: elaborada pela autora.

Bruno (2014) também trata sobre essa trilogia da educação, apresentando as diferenças e intersecções entre elas. A autora, citando Canário (2006), compara a educação não formal com a fase invisível da lua, e a educação informal como a parte pouco visível do iceberg educativo. Tal representação mostra que a educação não formal e a informal, embora menos reconhecidas, estão presentes no cenário educacional do indivíduo, como se fossem forças subjetivas. Elas podem não ser visíveis, mas seus efeitos são claramente percebidos.

1.2. A ANDRAGOGIA: A CIÊNCIA OU UM MODELO DE EDUCAR ADULTOS

O termo andragogia refere-se à aprendizagem dos adultos, criado em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp. Foi introduzido e difundido, nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, por Malcom Knowles, que, em 1968, publicou, em uma revista, o artigo *Andragogy, not Pedagogy* e, em

1970, publicou a obra “The Modern Practice of Adult Education”. Em ambas escritas, apresenta seu entendimento de andragogia em oposição à pedagogia, definindo a primeira como a arte e a ciência da aprendizagem dos adultos e a segunda como a arte e a ciência de educar crianças.

Knowles recebeu muitas críticas de educadores de adultos em relação a essa polarização de contradição entre pedagogia e andragogia, o que o fez rever sua posição, reconhecendo a andragogia como outro modelo de aprendizagem. Apesar disso, Knowles reitera a peculiaridade dos adultos nas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, ressaltando a necessidade de autodirigirem-se e a maior responsabilidade sobre sua aprendizagem como característica dos adultos (Domenech, 2015).

A pedagogia e a andragogia ocupam-se da aprendizagem de sujeitos em estágios de vida diferentes, o que demanda o uso de metodologias adequadas a cada etapa, fazendo com que a ação educativa, em cada grupo, ganhe contornos diferenciados. Embora crianças e adultos sejam diferentes na forma de agir, de pensar e de relacionar-se com novos conhecimentos, Gadotti (2011) afirma que os professores não incorporaram esse princípio nas metodologias. Assim, é necessário compreender o adulto e seu contexto de vida para colaborar no processo da aprendizagem.

É fundamental compreender que as características dos adultos têm relação direta com as questões de ensino, tais como: a adequação do tempo, dos materiais e das metodologias. Por conseguinte, essa necessidade de compreensão passa pelo papel do professor e pela formação docente, inicial ou continuada, que precisa complementar, ampliar e discutir esse tema. A Figura 2 apresenta uma síntese dos principais aspectos que caracterizam o modelo pedagógico e andragógico de ensino e de aprendizagem.

Figura 2 – Comparativo entre os modelos pedagógico e andragógico

Modelo Pedagógico	Critérios	Modelo Andragógico
Crianças e adolescentes	Sujeitos	Adultos
Do professor	Decisão da aprendizagem	Do adulto
Aprovação ou promoção do curso	Aprender para	Para saber e triunfar na vida
São estudantes com função de estudar e aprender	Identidade	São trabalhadores, ser estudante é secundário
É pouco útil para a aprendizagem	Experiência	É importante recurso para aprendizagem
Cumulativa para uso posterior	Aprendizagem	Aplicação imediata da aprendizagem para resolver os problemas
Motivação externa: pressão de familiares, notas, prêmios, castigos	Motivação	Motivação pessoal: resolver situações e dar sentido à vida

Fonte: baseado em Mendes (2007, p. 54).

Domenech (2015) resume os princípios andragógicos, elaborados por Knowles, os quais caracterizam o aluno adulto com base nos critérios a seguir:

- 1- Necessidade de saber - antes de aprender, o adulto precisa saber como a aprendizagem pode ajudá-lo em situações reais; ele precisa saber: como se dará a aprendizagem, o que e por que é importante aprender;

- 2- O autoconceito do aluno - o adulto se vê como uma pessoa com autonomia e autodireção. Em função disso, necessita que os outros também o reconheçam assim;
- 3- O papel da experiência - Os adultos trazem uma grande experiência de vida, sendo esse o seu maior recurso para aprendizagem;
- 4- Disposição para aprender - os adultos estão preparados para aprender aquilo que necessitam saber para enfrentar as situações da vida real;
- 5- A orientação para o aprender - os adultos exigem a praticidade do aprender para ser aplicado em contextos reais;
- 6- A motivação - Os fatores internos, como a satisfação pessoal e a autoestima, são os motivadores mais potentes que levam o adulto a aprender. Embora alguns motivos externos, como melhor salário ou conquistar um emprego, sejam importantes motivadores também.

Roths, Lemos e Gonçalves (no prelo) classificam a motivação em intrínseca e extrínseca. A primeira se associa a motivos sociais - conviver com outras pessoas, ser ativo, participar na sociedade e a motivos familiares - servir de modelo na família, ajudar os filhos. Já a segunda, relaciona-se com questões econômicas, como a busca de aumento salarial, e profissionais “como ferramenta para adquirir ou aperfeiçoar competências profissionais e/ou para facilitar a progressão, a (re)integração ou a mudança de carreira profissional, ou mesmo para evitar o despedimento de um emprego” (p. 3). Verifica-se uma diferença na terminologia adotada pelas autoras citadas e por Charlot (1996), a saber: enquanto elas denominam motivação intrínseca, o autor utiliza o termo mobilização.

1.2.1.O adulto aprendente

A capacidade de aprender encontra-se na criança, no adulto, no idoso, pois o ser humano aprende ao longo de sua vida, aprende “na vida, com a vida e para a vida, ou seja, aprende em toda a vida” (Mendes, 2007, p. 41).

Mas quem é este adulto? O adulto é, num entendimento biológico, “aquele que parou de crescer, que chegou ao período da vida após a adolescência” (Barros, 2011, p. 43), cuja fase apresenta-se em estágios, conforme Kenedy (1989 citado por Barros, 2011, p. 45):

1º estágio - jovem adulto - dos 18 aos 35 anos- identificação e familiarização com o mundo;

2º estágio - idade adulta média - dos 35 aos 50 anos- culminância das responsabilidades profissionais, familiares e comunitária, momento de se repensar a vida;

3º estágio - maturidade - dos 50 aos 65 anos- experimentação da liberdade e do sentido de poder.

No entanto, há um preconceito socialmente estabelecido, nos próprios adultos, na escola e fora dela, ora velado, ora explícito, em torno da dificuldade ou da capacidade de o adulto conseguir aprender.

Esse estereótipo de que adulto não aprende não é o único, é mais um, numa sociedade em que esse grupo, especialmente os mais velhos, são desvalorizados quanto às suas capacidades. E a escola, um espaço tipicamente de crianças e adolescentes, por vezes, também rotula e dissemina essa visão, que ‘absorvida’ pelos próprios adultos no momento em que a internalizam e acreditam que, realmente, sejam incapazes. Os educadores de adultos representam a categoria profissional que mais apresentam concepções negativas em relação à aprendizagem dos adultos. É uma postura contraditória, visto que o educador deve ser o facilitador do processo e quem deve assegurar a participação do adulto nele.

Mendes (2007) assevera que a dificuldade da aprendizagem do adulto está mais relacionada a aspetos culturais, sociais e individuais do que fisiológicos.

A autora cita Lima (1997), que diz que “o passar da idade pode significar, concomitantemente, o declínio da capacidade cognitiva, bem como o crescimento de outras capacidades de mesma natureza” (p. 42).

Resgatando os princípios andragógicos, os quais ressaltam a importância da experiência, da autonomia, da aplicação prática dos conhecimentos, infere-se que os adultos terão dificuldade de aprendizagem assim como as crianças e os adolescentes caso os instrumentos e a metodologia não forem adequados. Desse modo, não se trata de dificuldade de aprendizagem e não tem a ver com a idade, mas com estratégias inadequadas de ensino, que não consideraram o perfil do aluno.

1.3.A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E AS CONFITEA

Dada a relevância da educação de adultos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO passou a promover conferências internacionais para discutir o tema e traçar diretrizes, não distanciadas do contexto social, econômico e político. Essas conferências são designadas de Conferência Internacional de Adultos - CONFITEA. A primeira ocorreu em 1949, na Dinamarca e em um período pós-guerra, defendeu a construção de uma paz duradoura e respeito aos direitos humanos (Gadotti, 2013), porém temas como a alfabetização e a educação profissional não foram pauta de discussão (Ireland, 2014).

A segunda conferência ocorreu em Montreal, em 1960, e ampliou o conceito de Educação de Adultos, abrangendo a alfabetização e a educação técnica. Focou na educação permanente, em continuação à educação formal e à educação comunitária (Gadotti, 2013; Ireland, 2014). Em 1972, em Tóquio, na terceira conferência, a educação permanente esteve em pauta e foi pontuada a importância de reinserir os jovens e adultos nos processos formais de educação (Gadotti, 2013).

Em 1985, Paris foi o palco da quarta conferência, a qual tratou de uma diversidade de temas. Isso, na concepção de Gadotti (2013, p. 15), “implodiu o conceito de Educação de Adultos”. Houve grande ênfase para o direito a aprender, reforçando que “não pode haver desenvolvimento humano sem o direito de aprender” (Ireland & Spezia, 2014, p. 187).

A quinta conferência, realizada em Hamburgo, em 1997, mostrou grande participação das Organizações não governamentais-ONGs, representando a educação popular, e tratou a educação de adultos como desafio para o século XXI. Trouxe muita polêmica nominar a educação de adultos como Aprendizagem de Adultos sob a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, rompendo com os ideais da educação permanente.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas “adultas”, pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural, em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas (UNESCO, 2014, p. 215).

A sexta conferência ocorreu em 2009, em Belém, quando, além de serem fortalecidas as decisões da conferência de Hamburgo, foram discutidos dois focos principais: a articulação entre educação e aprendizagem e a ênfase na implementação de políticas públicas (Ireland, 2014, p. 52).

As seis conferências internacionais constituíram-se de templos de discussões e de decisões sobre a educação de adultos, sob a égide dos novos tempos, tempos da tecnologia e do conhecimento. Contudo, ainda não foi superado o analfabetismo, não foi universalmente instituída a escolaridade mínima, mantendo-se o ideário de garantir a educação como direito de todos. Provavelmente, a sétima conferência, a ser realizada em 2021, tratará de tais temas outra vez.

1.4. AS DUAS FACES DA EDUCAÇÃO: SER OU TER?

À primeira vista, educação permanente e aprendizagem ao longo da vida são termos sinônimos e se equivalem. Ambos foram alvo de discussões em conferências mundiais, mas representam diferentes concepções da educação de adultos e de diferentes momentos históricos. Barros (2011) argumenta que, entre ambos, não há continuidade, contudo uma ruptura concretizada em políticas opostas.

Segundo Canário (2003, p. 192), na década de 70, à luz dos movimentos sociais e do relatório *Aprender a Ser*, publicado pela UNESCO, emerge o que representa “um ponto de viragem na forma de encarar e conceber os processos educativos”, considerando o ciclo vital e a construção da pessoa, conhecido como educação permanente. O relatório enfatiza a pessoa enquanto sujeito da formação, com base na diversidade, na continuidade e na globalidade, mas sem vínculo com a formação profissional. O autor ilustra o que representa a educação permanente através do exemplo do movimento das 150 horas, no qual trabalhadores italianos, por meio da organização coletiva, conquistaram o direito a 150 horas de formação, na perspectiva de “articulação entre educação e cultura” e de uma “compreensão crítica que permitisse intervir para transformar”, ou seja, aprender a ser.

Ainda que, para Gadotti (2009), a educação permanente tenha, como essência, uma educação humanista e integral, essa teve um alcance limitado em função de reduzi-la à educação de segunda oportunidade para adultos não escolarizados, ficando conhecida como Educação de Adultos, e também por supervalorizar a educação escolarizada. Aos poucos, “em nome do desenvolvimento da educação, ocorreu a erosão progressiva e continuada das referências iniciais da educação permanente que conduziu à sua perversão”, dando espaço para as políticas da aprendizagem ao longo da vida (Canário, 2003, p. 193).

Os anos 90 se caracterizaram pela educação de adultos sob o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, deslocando o foco da educação para um

único pólo: o da aprendizagem, desconsiderando o ensino, o que desvalorizou o papel docente (Gadotti, 2013). Passou-se de uma concepção educativa de ‘aprender a ser’, centrada na construção da pessoa e da sociedade, para uma concepção educativa de ‘aprender a ter’, subordinada à produção e acumulação, baseados no tripé: evolução tecnológica, eficácia produtiva e a coesão social (Canário, 2003).

Essas mudanças se deram num contexto mais amplo, de implantação do modelo neoliberal, no último quarto do século XX, que se traduziu em transformações sociais marcantes na economia, no trabalho e na formação. A formação, antes vista como qualificação e promoção social, deu lugar ao modelo de competência e à empregabilidade, e os problemas do trabalho deixam de ser sociais para serem individualizados (Canário, 2003).

Em síntese, a Educação de Adultos, sob a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, responsabiliza apenas o indivíduo pela sua inserção ou exclusão no mercado de trabalho, em função da qualidade de sua formação. Dubar (1996, citado por Canário, p. 195) sintetiza essa visão ao afirmar que “cada um deve ter consigo próprio a relação de um empresário com o seu produto, procurar ‘vender-se’, negociar o ‘capital’ em que se tornou”, o que representa a mercantilização do ser humano, passando de cidadão à mercadoria. Logo, será papel de uma educação transformadora refazer o caminho e nos fazer humanos de novo.

2. CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, pretende-se pontuar, de forma sucinta, alguns aspectos importantes da trajetória da educação de adultos no Brasil, a partir dos escritos de estudiosos sobre o tema. Cabe esclarecer que, no Brasil, a educação de adultos denomina-se educação de jovens e adultos, em referência a jovens e adolescentes, acima de 15 e 18 anos, que são o público da EJA, no ensino fundamental e médio, respectivamente.

No período colonial, a ação educativa restringia-se a uma educação religiosa realizada pelos jesuítas, por meio do ensino do evangelho, das normas de comportamento e dos ofícios para indígenas, para os escravos negros e, mais tarde, para os colonizadores e seus filhos, configurando-se, de certa forma, em iniciativas de educação de adultos.

Durante o Império, a Constituição de 1824 foi um marco ao garantir a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, mas foi uma lei vazia, sem efeitos concretos, uma vez que não existiam condições práticas que permitissem, aos pobres, frequentar a escola. Ao final do Império, verificou-se que “82% da população acima de cinco anos era analfabeta” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 109). Apenas algumas iniciativas incluíam adultos em processos de aprendizagem da leitura e da escrita para pobres brancos, negros livres e até escravos, mas “a alfabetização de adultos é, ainda, colocada sob a égide da filantropia, da caridade, da solidariedade e não do direito” (Soares & Galvão, 2011, p. 261).

No período republicano, a Constituição de 1891 reforçou a estigmatização e exclusão ao impedir os analfabetos de exercerem o direito ao voto. Eles eram vistos como incapazes e responsáveis pelo subdesenvolvimento do país (Strelhow, 2010, p. 52). Como a maioria da população era analfabeta, poucos podiam eleger seus representantes. Nem as intensas mobilizações, para livrar o país desse mal, resolveram o problema, e o censo, realizado em 1920, indicou que 72% da população acima de cinco anos continuava analfabeta, embora começassem a surgir “condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, por conta do movimento da população e de educadores para que o Estado assumisse a oferta desses serviços (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 110).

O primeiro trabalho, no Brasil, sobre a Educação de Adultos, é de 1938, de Pascoal Lemme. Nele, foi relatado que a educação carecia de recursos e de atenção, visto que a educação popular consistia na extensão do ensino elementar, que era de apenas quatro anos, para as crianças, adolescentes e adultos das classes populares, sendo que, para esses últimos, reduzia-se à alfabetização noturna de curta duração.

Nas décadas de 40 e 50, houve os maiores avanços na educação de adultos, graças a encaminhamentos da Constituição Republicana de 1934, como a criação do Plano Nacional de Educação, que normatizou o ensino primário integral gratuito e obrigatório e o estendeu também aos adultos. Foi considerado um marco, pois “foi a primeira vez que a educação de jovens e adultos recebeu um tratamento particular” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 110). Importante também foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que visava criar uma infraestrutura, nos estados e municípios, para atender o EJA. Essa, mais tarde, serviria na consolidação do ensino supletivo.

Esses e outros avanços, nas políticas para a educação de adultos, ocorreram muito em resposta às pressões internacionais, como meio de qualificar a força de trabalho, e em função da população, que buscava melhores condições de vida, reduzindo o analfabetismo, ainda que o nível de

escolarização no Brasil continuasse aquém ao de outros países da América Latina (Haddad & Di Pierro, 2000).

A década de 50 e o início dos anos 60 representaram os tempos dourados da educação de jovens e adultos, através de campanhas e de programas, além da ampla mobilização dos movimentos sociais em torno de “experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas” (Di Pierro, 2005, p. 1117). Os movimentos sociais, sob a perspectiva de ver o adulto com detentor de conhecimento, “procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento” (Strelhow, 2010, p. 53).

A educação de jovens e adultos, na década de 60, foi marcada pelos ideais do movimento de cultura e da educação popular, em que Paulo Freire, por intermédio do Sistema de Alfabetização de Angicos, em 1963, consolidou um modo próprio de trabalhar com adultos, utilizando a alfabetização na perspectiva da conscientização (Fávero & Freitas, 2011). A conscientização e o diálogo eram aspectos fundamentais para Freire. A filosofia de seu trabalho propunha “uma educação capaz de transformar o mundo, o mundo que o ser humano faz, que é o mundo da cultura e da história” (Mendes, 2007, p. 63).

Paiva (2003) destaca a importância do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958. Nesse, foi abordada uma nova visão em relação à educação de adultos.

Esse Congresso marcou o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno. Houve a reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro, e muitos esforços foram realizados, pelos mais diversos grupos, em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (Paiva, 2003, p. 241).

A ditadura militar, imposta em 1964, representou tempos sombrios para a EJA, um recuo nas propostas progressistas, colocando fim ao Programa de Alfabetização e demais iniciativas de educação popular que propunham a transformação e participação crítica, cujas “ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 113), dando lugar para o retorno das concepções conservadoras presentes anteriormente. Institui-se, assim, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa de natureza totalmente diferente do que estava sendo proposto até o momento. O MOBRAL, que durou até 1985, tinha a finalidade de acabar com o analfabetismo, mas chegou ao seu final sem conseguir atingir a meta, embora tivesse recursos econômicos e fosse ferrenhamente defendido pelo governo militar. Foi alvo de muitas críticas por ser programa de alfabetização aligeirado, sem preocupação com a formação dos alfabetizadores e que se restringia ao ensino da leitura e da escrita. Ainda, procurou reestabelecer a ideia de que a pessoa era responsável por sua situação de analfabetismo (Strelhow, 2010).

A década de 70 também foi marcada pelo Ensino Supletivo com o objetivo “repor a escolarização regular, formar mão-de-obra e atualizar conhecimentos” e utilizando-se de várias estratégias como o ensino à distância, via rádio e televisão, para atingir o maior número de pessoas. Percebe-se, diante desse panorama, o distanciamento entre a formação geral e a formação profissional com a priorização de cursos e de exames destinados à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 117).

Em 1985, em um período de redemocratização pós-ditadura, a EJA ainda vive tempos cinzentos. O MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, a Fundação Educar, a qual foi extinta em 1990, como medida de redução de gastos marcando a “transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 121).

Strelhow (2010) salienta que, no período pós-Educar, a ausência do governo federal, nos projetos de alfabetização, deu espaço para os movimentos sociais, organizações não governamentais e universidades que, através de uma pluralidade metodológica, fizeram ressurgir iniciativas banidas ou clandestinas durante a ditadura militar. Uma dessas iniciativas foi o Movimento pela Alfabetização - MOVA com foco na alfabetização a partir do contexto dos alfabetizandos e fazendo-os co-participantes de sua aprendizagem, consagrando-se, assim, o termo Educação de Jovens e Adultos. O MOVA proporcionou muitas experiências, na alfabetização de adultos, como o em São Paulo.

No entanto, embora a abertura política permitisse que muitas propostas freirianas fossem colocadas em prática, isso não se refletiu em política pública e, novamente, criam-se programas pontuais para dar conta da EJA, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Brasil Solidário (PBS).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 / 96 foi aprovada sem considerarem-se muitas das discussões realizadas anteriormente e reafirmou, de forma rápida, o direito à educação básica para os jovens e adultos, fixando, em 15 e 18 anos, a idade mínima para se prestar os exames supletivos do ensino fundamental e médio, respectivamente. A maior inovação prevista, pela nova LDB, foi a integração da Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum, revertendo a separação entre ensino regular e supletivo (Haddad & Di Pierro, 2000).

2.1.1. Um novo século: novos tempos para a EJA?

A chegada de um novo século traz expectativas de novos tempos para a educação de jovens e adultos. No início do século XXI, a EJA vive um novo momento com avanços na legislação, de modo a definir as diretrizes e funções da EJA, além da inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da

Educação Básica. Em 2003, no início da gestão de um governo popular, criou-se o Programa Brasil Alfabetizado, contrariando as expectativas dos estudiosos da EJA. O programa vigorou até 2016, buscando superar os índices de analfabetismo em jovens acima de 15 anos, adultos e idosos, bem como contribuir para a universalização do ensino fundamental, prioritariamente, em municípios com maiores taxas de analfabetismo (Fávero & Freitas, 2011).

Rummert e Ventura (2007, p. 34) avaliam que a EJA teve maior destaque no período de 2003 a 2006, correspondente ao primeiro governo de Lula, que em governos anteriores da Nova República, mas salienta que “embora o arco das ações no âmbito da EJA seja ampliado, permanece centrado nas políticas focais, fragmentadas e fragmentadoras do tecido social”.

Em 2006, após reformulações, ficou instituída a Educação de Jovens e Adultos, e a ela foi integrada a formação técnica, por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA, ofertado pelos CEFETs e depois pelos Institutos Federais de Educação. Infelizmente, surgiu como uma política de governo e não avançou para se configurar como uma política de Estado que não viesse a sofrer os revezes das constantes trocas de governo. No contexto atual, após o impeachment da presidenta Dilma e às vésperas da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, o futuro da EJA e do PROEJA é incerto e nebuloso, dependendo, cada vez mais, da mobilização popular em torno da garantia do direito de todos à educação.

2.2.A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO

A educação sempre esteve vinculada ao modo de produção capitalista, organizando-se, estrutural e funcionalmente, para atender a demanda do setor produtivo e ainda hoje não conseguiu se desvencilhar, seguindo modelos outrora construídos. A escola trouxe o modelo da fábrica para o seu

cotidiano, como o apito da sirene, a setorização, a repetição de tarefas e a homogeneização da produção, no caso, os alunos. Manteve o sistema dominante de classes, de patrões e empregados, por meio de uma educação diferenciada. Assim, assegurou, para as elites, o ensino das ciências, das artes e das letras e, aos pobres, a preparação para o trabalho.

2.2.1.O contexto histórico

Neste modelo, surge a educação profissional em 1909, através das Escolas de Aprendizes e Artífices, com um caráter assistencialista, para atender “aos pobres e humildes” e, a eles, ensinar uma profissão. O processo de industrialização de 1930 fez surgir novas necessidades, que foram ajustadas com a criação do ensino técnico profissional. Nesse momento, a escola passou a preparar a mão-de-obra capaz de atender às necessidades imediatas dos setores produtivos. Tal período acentuou ainda mais a diferença de classes ao estabelecer percursos formativos diferenciados, desde o primário, possibilitando o acesso ao curso superior apenas a quem cursasse o ginásio (Moura, 2007, p. 6).

Posteriormente, dentre outras iniciativas em educação profissional, pode-se destacar o surgimento das primeiras escolas técnicas federais, em 1959, que gerou a possibilidade de os alunos de cursos técnicos ingressarem no ensino superior. Em 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresentou, como novidade, a obrigatoriedade da profissionalização, a forma do ensino técnico integrado ao segundo grau, que passou a ter currículo misto, contemplando disciplinas de formação geral e disciplinas de formação profissional (Moura, 2007). O referido modelo, todavia, não deu conta de atender a qualificação desejada, e a integração com o segundo grau deixou de ser obrigatória, surgindo, então, escolas de formação profissional.

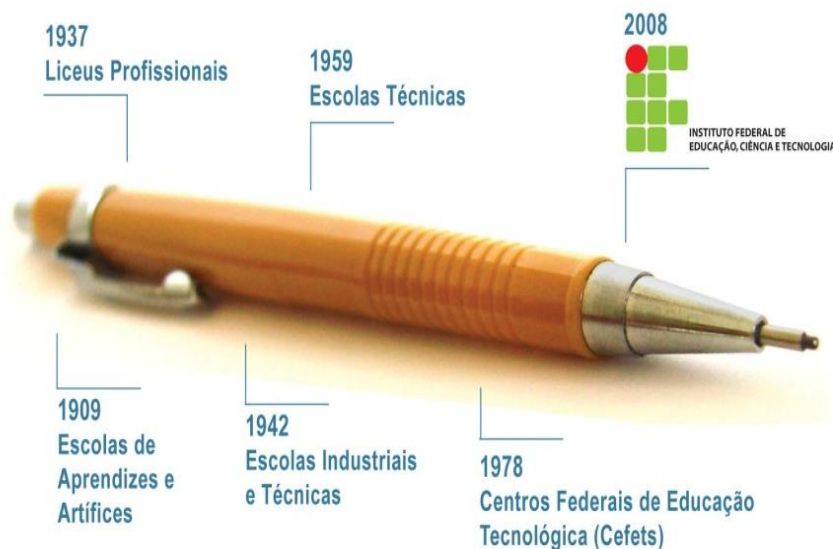
Em 1978, surgiram os Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs, que, aos poucos, foram agregando as escolas técnicas federais espalhadas pelo país, configurando-se em autarquias de renome na formação de profissionais de nível técnico. Em 1996, a nova LDB gerou expectativas em relação à educação profissional, mas seu texto foi sucinto e dúbio, ficando o marco decisivo para 1997, quando o ensino técnico foi desvinculado da educação básica, não podendo ser ofertado na forma integrada², apenas na forma concomitante e subsequente (Ramos, 2008).

Em 2004, no início do governo Lula, foram intensas as discussões em torno do ensino médio e da educação profissional, culminando com a aprovação do Decreto nº 5154/2004, que possibilitava ofertar a educação profissional integrada ao ensino médio, revertendo, dessa maneira, a situação posta em 1997. Representou um marco no sentido de retomar a educação num contexto holístico, afastando-se da visão fragmentada até então.

Em 2008, os CEFETs e outras instituições federais passaram a constituir a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892/2008, configurando-se numa rede de formação profissional com o compromisso social e político de formação humana integral, em que o objetivo não seria “formar um profissional para o mercado, mas um cidadão para o mundo do trabalho - um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo” (Pacheco, 2011, p. 11). A Figura 3 sintetiza o histórico da educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

² Na forma integrada, o currículo contempla a formação profissional integrada ao Ensino Médio em matrícula única com dupla certificação: do ensino médio e profissional técnico. Na forma concomitante, o estudante realiza, ao mesmo tempo, o Ensino Médio e a formação profissional em instituições distintas. Já a forma subsequente, é realizada por quem concluiu o Ensino Médio ou estudos equivalentes e recebe a certificação de técnico.

Figura 3 – Linha do tempo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Portal Ministério de Educação.

A Rede Federal distribui-se por todo o território nacional e é formada por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, 2 CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica Federal. No Rio Grande do Sul, encontram-se três institutos: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Sul-riograndense e Instituto Federal Farroupilha.

2.2.2. Os Institutos Federais e a educação integrada

De acordo com o art. 2º da Lei 11.892/2008, 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 (Presidência da República, 2008).

Representam um avanço na expansão da educação profissional, seja pela abrangência nacional, especialmente em locais carentes de instituições de ensino, seja pela proposta política pedagógica, a qual propõe que a formação profissional seja mais abrangente e flexível, “com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho [...] que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo” (Pacheco, 2011, p. 15).

Embora se equiparem às universidades quanto à autonomia e como instituições certificadoras, a realidade e o cotidiano dos institutos são peculiares pelo público atendido e pelos cursos ofertados:

- cursos de nível médio integrado, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- cursos de nível superior – cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Os cursos propostos pelos institutos organizam-se dentro de eixos tecnológicos que seguem os princípios da verticalidade e da transversalidade. Cada *campi* pode se expandir até quatro eixos tecnológicos, sendo, portanto, estimulada a verticalização dentro desses eixos, incluindo novos níveis. O eixo tecnológico representa “a linha central, definida por matrizes tecnológicas, que perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos” (p. 24); a tecnologia é o elemento da transversalidade. A verticalização extrapola a visão simplista de oferta de cursos em diferentes níveis e implica “no reconhecimento de fluxos que permitam a contrução de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e

tecnológica” (p. 25), o que significa que o aluno pode percorrer da qualificação profissional à pós-graduação tecnológica, utilizando-se de uma organização que prevê a otimização de infraestrutura física, quadros de pessoal e recursos de gestão (Pacheco, 2011).

Pode-se observar que a proposta dos IFFs difere, em seu cerne, da educação profissional mecaninista e reducionista ofertada até o momento. É uma proposta alicerçada na integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como instâncias indissociáveis. Nessa visão, o homem constitui-se como ser social através do trabalho e da cultura e é capaz de produzir ciência e tecnologia.

Logo, para dimensionar o papel dos IFFs no contexto educacional, as palavras de Zamberlan (2017), proferidas para destacar a importância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, são oportunas, pois se referem, indiretamente, ao papel dos Institutos enquanto participantes da Rede.

Oportunizar o acesso de seus estudantes ao mundo das conquistas científica e tecnológicas. Este trabalho, no entanto, requer um cuidado – o de superar a função mediadora dos interesses do capital historicamente assumida pela escola. Para isso, é imprescindível considerar que o acesso a este saber por si só não é condição determinante de consciência social e democracia. Fomentar a inclusão política, econômica e social da grande maioria da população requer adotar estes saberes como ferramentas que possibilitem aos sujeitos problematizarem a realidade. Já Paulo Freire (1991) salientava que “não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (p. 106).

2.2.3.O Instituto Federal Farroupilha: cenário gaúcho da educação profissional integrada

O Instituto Federal Farroupilha nasceu já com uma história em educação profissional, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete e da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto, que já atuavam na formação de técnicos de nível médio. Inicialmente, constituiu-se pelos *Campi* de São Vicente do Sul, Alegrete, Santo Augusto e Alegrete e foi, de forma gradual, sendo expandido. Atualmente, apresenta dez *campi*, um *campus* avançado e diversos centros de referência em cidades da região centro e oeste do RS, além da Reitoria, que é a sede administrativa, localizada na cidade de Santa Maria, na região central do estado.

A organização administrativa do IFFar é estruturada em Reitoria e cinco pró-reitorias: de Ensino, de Extensão, de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, de Administração e de Desenvolvimento Institucional, sendo a Reitora o cargo máximo da gestão, assessorada pelos pró-reitores. Nos *Campi*, segue-se a mesma estrutura administrativa, com o Diretor Geral e cinco diretores, cada um responsável por uma direção que segue a mesma denominação das pró-reitorias.

Em consonância com a Lei de criação dos Institutos, o IFFar está inserido, através de seus campi, nos municípios em que possa “materializar o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade [...] tendo como foco a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e construção da cidadania” (Pacheco, 2011, p. 79).

Foi um período de intenso crescimento da Rede Federal na perspectiva de colaborar no desenvolvimento regional através da ampliação de oportunidades de formação em cursos técnicos integrados, subsequentes e superiores. Com isso, hoje, os campi encontram-se nos seguintes municípios:

Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, São Borja, São Vicente do Sul e Uruguaiana, este último com status de *campus* avançado. As unidades do IFFar estão distribuídas no estado do Rio Grande do Sul, conforme se observa na Figura 4.

Figura 4 – Localização das Unidades do Instituto Federal Farroupilha



Fonte: Instituto Federal Farroupilha

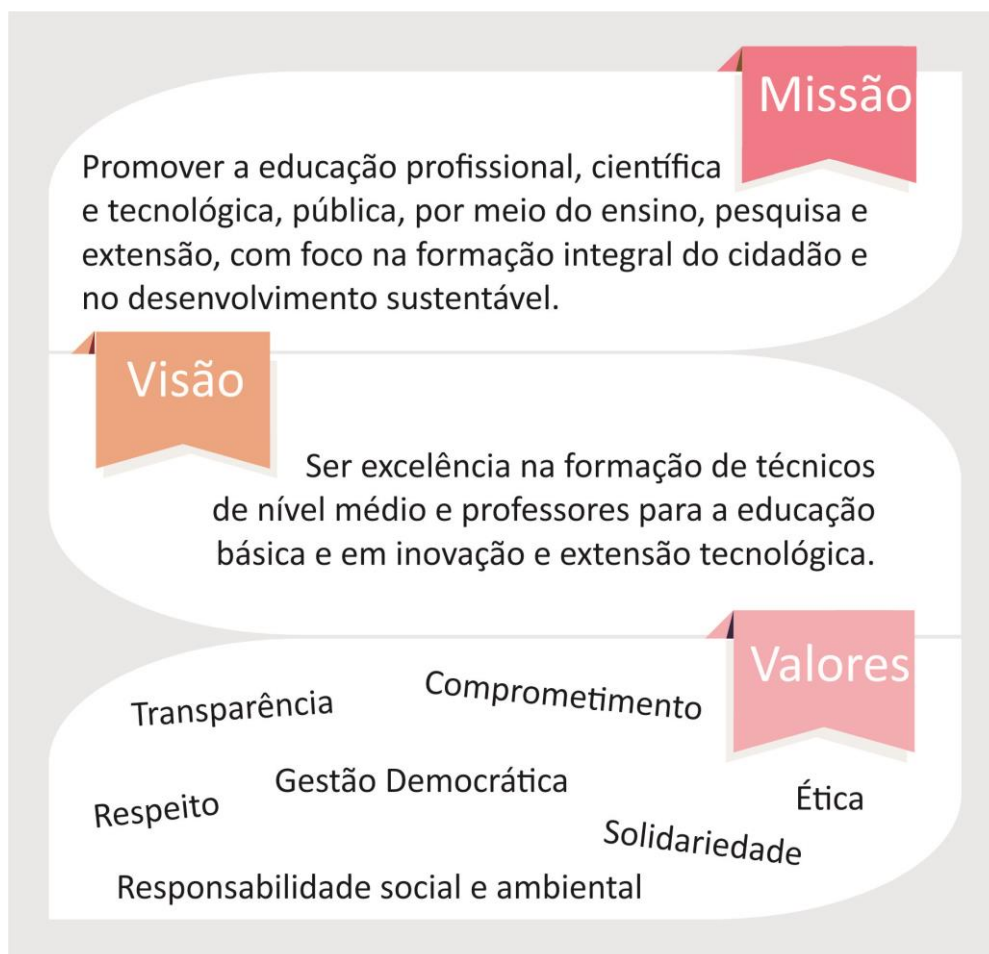
Cabe salientar que o programa de expansão para diferentes municípios se fez possível em um cenário de valorização e investimento na educação profissional. O investimento traduziu-se na construção e reforma de prédios, montagem da infra-estrutura para a instalação dos *campi* e nomeação de servidores. Igualmente importante, foi a organização do IFFar em propor a expansão institucional através do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

O PDI é um documento de construção coletiva, com representação de todos os *campi* e da Reitoria, que define a filosofia de trabalho, a missão, as diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional, a expansão de estrutura e

de cursos, para um determinado período, atendendo aos anseios da comunidade acadêmica.

O PDI 2014-2018 definiu a missão, a visão e os valores institucionais para balizar as ações junto à comunidade, ilustradas na Figura 5.

Figura 5 – Missão, visão e valores do Instituto Federal Farroupilha



Fonte: baseado no PDI 2014-2018.

Neste ano de 2018, está sendo discutido o PDI 2019-2026. Esse se trata de um momento diferenciado dos anteriores, uma vez que tem sido difícil planejar o futuro tendo, no presente, uma grande incerteza política e econômica no país.

3. CAPÍTULO III – O PROEJA: UM PROGRAMA, MUITOS SUJEITOS E SIGNIFICADOS

3.1. PROEJA: A INTEGRAÇÃO NA EJA

Bons ventos sopraram para a Educação de Jovens e Adultos no início do século XXI. Em 2004, foi publicado o Decreto nº 5.478/2005, instituindo o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – o PROEJA, a ser ofertado, em nível médio, pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tendo em vista a restrição do público a ser atendido, houve muitos questionamentos e indignação por parte das instituições, dos gestores e dos estudiosos em defesa da ampliação do programa. Com isso, o Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006, revogou o anterior e instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos - o PROEJA. O referido decreto ampliou o programa, incluindo o ensino fundamental, e abriu a possibilidade de oferta por parte dos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social (MEC, 2007).

O Documento Base do PROEJA- Ensino Médio (2007) foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e apresenta as diretrizes político-pedagógicas do programa. O documento explicita os seis princípios em que se baseia o programa:

- a) compromisso das entidades públicas do sistema educacional com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; b) inserção orgânica na modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; c) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio; d) trabalho como princípio educativo; e) a pesquisa como fundamento da formação dos educandos; f) consideração quanto às condições

geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (MEC, 2007, p. 37-38).

O Documento Base apresenta o PROEJA como modalidade de ensino que resgata o direito à educação para jovens e adultos que foram excluídos ou que nunca tiveram acesso ao sistema educacional, integrando o ensino médio à educação profissional. Essa modalidade almeja constituir-se em estratégia de formação continuada através de especializações profissionais, apontando, também, para outras possibilidades educativas, como a educação superior. O mesmo documento reitera as funções reparadora e equalizadora dessa modalidade, sendo a função qualificadora entendida como o verdadeiro sentido da EJA.

compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnização de homens e mulheres e de produção cultural (MEC, 2007, p. 42).

O PROEJA nasce com a perspectiva de ser um programa diferenciado, o qual tenha a perenidade para além de um programa passageiro, que ultrapasse a histórica dualidade entre formação técnica e formação acadêmica e realize, na prática, a integração. Integrar no sentido de “de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2012, p. 84).

Para tanto, além de estrutura física, é fundamental uma estrutura pedagógica que possibilite a “formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (MEC, 2007, p. 43), o que inclui pensar a construção de um currículo integrado, (re)pensar metodologias adequadas, tempos, espaços e profissionais com formação e interesse em

trabalhar com alunos que tenham um perfil diferenciado daquele com o qual a escola está habituada.

O Documento Base fundamenta-se em princípios filosóficos e sociológicos bastante complexos, que podem não ser do domínio dos professores, resultando na elaboração de currículos fragilizados, os quais não contemplam a essência do que foi proposto. Considerando a abrangência nacional do documento, há sempre o perigo de que, ao transpor para a realidade o escrito, haja distorções de entendimento, prejudicando a efetivação da proposta (Jorge, 2014).

O Decreto que instituiu o PROEJA define que 10% das matrículas das Instituições Federais devem ser destinadas aos cursos profissionalizantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas o que se verifica é uma crescente diminuição nesse percentual, passando de 7,2%, em 2010, para 4,6% em 2013. Observa-se uma resistência na aceitação do PROEJA como uma política de direitos para cidadãos que tiveram negadas a Educação Básica e a profissionalização e por projetos pedagógicos desconectados da vida do trabalhador, cópias de outras ofertas educacionais e altos índices de evasão (Maraschin, 2015).

Jorge (2014, p. 252) assinala que o PROEJA, apesar de ter uma concepção teórica progressista de formação humanista, “ao mesmo tempo tem formação para a inserção no emprego”. A autora também aponta que o modelo de educação de adultos “compensatória, minimizada e diversificada destinada aos pobres” mostra sua face no PROEJA ou, ainda, ao afirmar que o conceito de aprendizagem, ao longo da vida, tangencia o PROEJA. Essas contradições fazem o PROEJA ser um programa ainda em processo de consolidação e com mais afinidade com a educação ao longo da vida do que com os ideais da educação permanente.

Vitorette (2014) defende que a implantação do PROEJA, na Rede Federal de Educação, deu-se num contexto em que essas instituições não tinham experiência na integração da EJA com a Educação Profissional, mesmo assim verificou-se o crescimento de matrículas de 2006 a 2010. A autora considera o

PROEJA como um avanço ao ofertar cursos integrados para os trabalhadores e seus filhos e, na Educação Profissional, por afastar-se do modelo aligeirado da formação. Ela também reconhece que o programa ainda não se consolidou como política pública de Estado, necessitando de maior integração política dentro do MEC e ações institucionais que atendam às especificidades dos jovens e adultos, como permitir matrículas ao longo do ano, ter uma frequência flexível, uma avaliação formativa e consolidar processos seletivos alternativos ao vestibular.

O Instituto Federal Farroupilha, em atendimento à legislação, atende ao público da EJA através do PROEJA, que está presente, nos diferentes *Campi* com cursos integrados de nível médio, nos seguintes cursos:

- Técnico em Agroindústria (Alegrete, Santo Augusto e São Vicente do Sul);
- Técnico em Comércio (Júlio de Castilhos);
- Técnico em Alimentos (Santa Rosa);
- Técnico em Edificações (Panambi);
- Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Alegrete);
- Técnico em Estética (Santo Ângelo);
- Técnico em Cozinha (São Borja).

Em 2017, comemoraram-se os 10 anos de PROEJA no Instituto Federal Farroupilha, data marcada com a realização de inúmeros eventos, os quais envolveram alunos, ex-alunos, docentes, gestores e demais apoiadores e defensores da Educação de Jovens e Adultos. Além do caráter comemorativo, as atividades tiveram um cunho político ao destacarem a importância do programa.

Em maio de 2018, realizou-se, em Goiânia/GO, o I Encontro Nacional EJA/EPT como forma de mobilização em defesa da Educação de Jovens e Adultos. Em junho desse mesmo ano, em Santa Maria/RS, ocorreram, simultaneamente, dois eventos com a mesma temática: II Encontro EJA/EPT (PROEJA) da Rede Federal do RS e o XXII Encontro Estadual-Fórum de EJA/RS. Neste último evento, ocorreu a conferência proferida pela Prof^a. Doutora

Jaqueline Moll, denominada de “Educação de jovens, adultos e idosos em tempos sombrios: desafios históricos e possibilidades presentes” deu o tom do momento histórico que estamos vivenciando.

Neste clima de mobilização, visando unir forças junto à rede municipal e estadual, em defesa da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, acordou-se que a rede federal passaria a usar a denominação EJA/EPT/PROEJA, dando um caráter de unidade à modalidade.

3.2.O PROEJA NO CAMPUS JÚLIO DE CASTILHOS

O *Campus* Júlio de Castilhos iniciou a oferta de cursos da modalidade PROEJA em 2008, com o Curso Técnico em Informática, e, a partir de 2010, com o Curso Técnico em Comércio. Embora tenha sido uma modalidade nova no *campus*, não houve resistência na implantação dela, graças à equipe que coordenou o processo, a qual mostrou ser ferrenha defensora da EJA e ter um espírito agregador. Muitas conquistas foram obtidas na curta história do PROEJA e ainda há muitos desafios a serem superados, como a evasão dos alunos. Várias ações do Programa Permanência e Êxito têm sido realizadas para os alunos com dificuldade de aprendizagem ou que estejam em outras situações que possam levá-los à evasão ou à reprovação.

O *campus* apresenta uma política de Assistência Estudantil com atendimento de uma equipe multidisciplinar- médica, odontólogo, educadora especial, psicóloga, nutricionista, assistente de alunos e assistente social - além de alimentação e bolsas-auxílios. Há, igualmente, o Setor de Assessoria Pedagógica, que coordena ações de acompanhamento pedagógico através do conselho de classe, da recuperação paralela, do atendimento de alunos e professores, como forma de superar barreiras e propiciar um ambiente de aprendizagem.

3.2.1. Curso técnico em informática - PROEJA

O Curso Técnico em Informática PROEJA iniciou em Júlio de Castilhos, em 2008, quando a instituição era uma Unidade Descentralizada do CEFET São Vicente do Sul, para atender, ao público da EJA e aos anseios da comunidade na preparação de profissionais na área da informática, tendo em vista as exigências da atualidade. O objetivo do curso era aliar a formação profissional com a formação humana.

Contribuir para uma sólida formação científica, para a compreensão da cultura e do significado da tecnologia no mundo globalizado, como condição imprescindível para que o homem eleve seu nível de compreensão sobre a natureza e a sociedade e, particularmente, sobre o trabalho como dimensão fundamental de sua existência (CEFET- SVS, 2008, p. 7).

Para atingir o objetivo proposto no PPC (2008), a matriz curricular organiza-se em três etapas com inserção integrada de conteúdos de formação geral e formação profissional, sendo que na última etapa, é dada ênfase aos conhecimentos da formação técnica. O curso tem a duração de três anos, acrescidos do período de estágio curricular obrigatório, totalizando 2680 horas, com atividades presenciais e semipresenciais, para reforço escolar, e projetos interdisciplinares.

Cada etapa do curso tem duração de um ano, e os componentes curriculares estão organizados nas seguintes áreas: Linguagens e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Conhecimentos técnicos de informática e Empreendedorismo. A organização das disciplinas nas etapas está de acordo com o apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Informática- PROEJA

Matriz curricular		
1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Inglês Instrumental I Educação Física	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Inglês Instrumental II Educação Física Artes	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Matemática	Matemática	Matemática
Biologia Química Física	Biologia Química Física	Biologia Química Física
História Geografia Filosofia Sociologia	História Geografia Filosofia Sociologia	Filosofia Sociologia
Introdução à Informática Lógica de Programação	Programação I Banco de Dados Programação II Programação III Hardware	Rede de Computadores Banco de Dados Sistemas Operacionais Programação III Engenharia de Software Administração e Empreendedorismo

Fonte: baseado no PPC do curso Técnico em Informática – PROEJA.

Ainda de acordo com o PPC do curso (2008), o técnico em informática é habilitado para atuar junto a empresas e entidades ligadas a planejamento, desenvolvimento, implantação, comercialização, operação e manutenção de sistemas e hardware de computadores.

3.2.2. Curso Técnico em Comércio - PROEJA

Em busca de um novo curso a ser proposto, que atendesse aos interesses da comunidade e da instituição, realizou-se uma audiência pública. Nessa, foi apontada a área de serviços. Com base na preferência diagnosticada e visando à verticalização do Eixo de Gestão e Negócios, optou-se pela criação do Curso Técnico em Comércio. Apesar de o curso não ter a concepção reducionista de formação de operários para atender às necessidades do mercado, a consulta à comunidade e à Associação Comercial e Agrícola do município foi realizada porque seria ingênuo pensar em uma nova proposta de curso sem levar em conta a demanda e o contexto local.

O Curso Técnico em Comércio iniciou em 2010 e caracteriza-se por atender a modalidade de jovens e adultos integrado à educação profissional. É um curso noturno com duração de três anos, 2.400 horas e com a oferta de 35 vagas anuais, a partir de um objetivo amplo e de formação cidadã:

Proporcionar aos jovens e adultos excluídos do processo educacional, a oportunidade de concluírem o Ensino Médio integrado a uma formação profissional, permitindo que construam seus próprios caminhos de inserção profissional assumindo uma ação socioambiental e de responsabilidade na busca da qualificação e o exercício da cidadania transformadora (IFFar, 2014, pp. 15-16).

A forma de ingresso é simplificada, organizada pelo IFFar através de edital, e o processo de seleção inclui a análise do formulário de inscrição e a participação na palestra de esclarecimentos. Essa análise considera alguns critérios, garantindo maior pontuação aos candidatos que têm mais idade, menor renda, mais tempo de afastamento da escola e aqueles que frequentaram o PROEJA no ensino fundamental. Dessa forma, oportuniza-se o ingresso de pessoas que vislumbram, no PROEJA, a oportunidade de retorno à escola. Também é possível ingressar via transferência de outro *campus* que tenha o mesmo curso.

O PPC do curso (2014) define a organização dos componentes disciplinares em três núcleos: núcleo básico, politécnico e tecnológico, perpassados pela Prática Profissional Integrada. A PPI constitui-se como “um dos espaços no qual se busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular” (p. 26), concretizada por meio de projetos:

1º ano - Comércio e Empreendedorismo;

2º ano - Projetos em Economia Solidária;

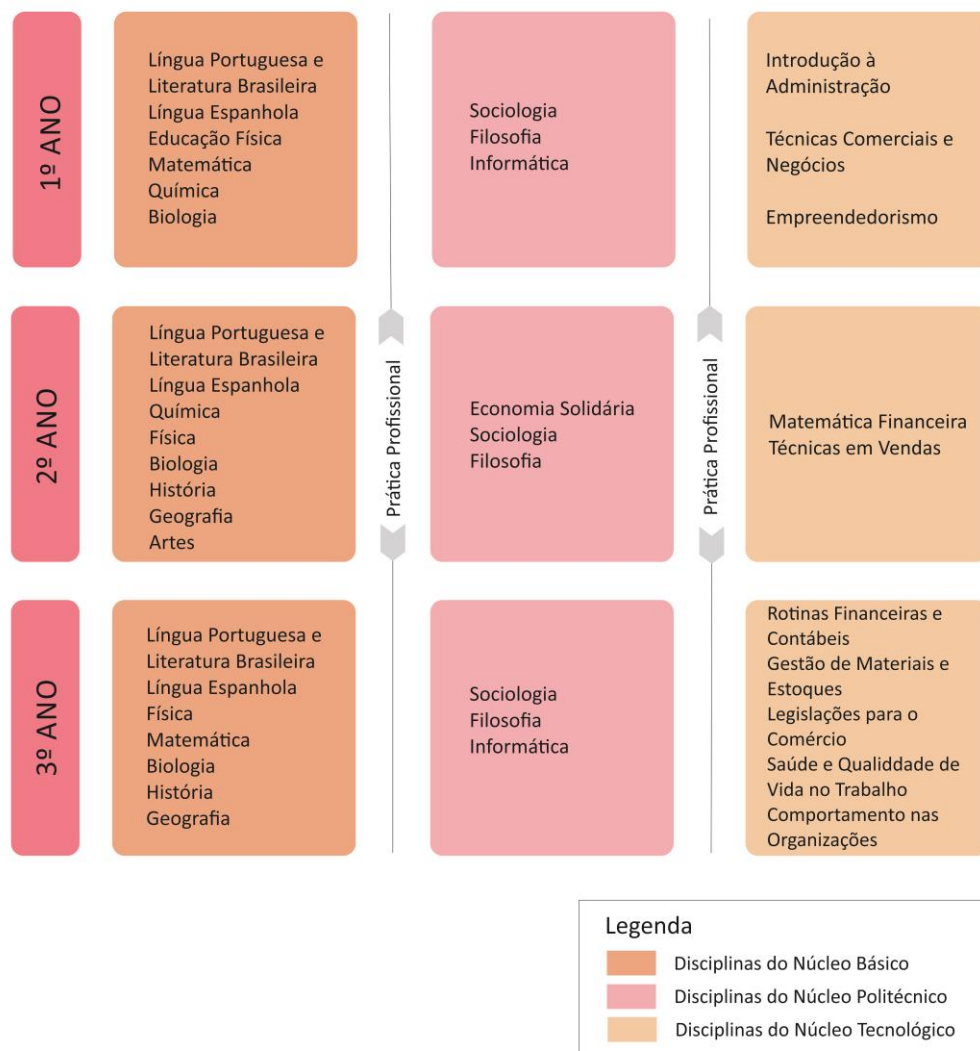
3º ano - Gestão para o Comércio.

A PPI do Curso Técnico em Comércio, desenvolvida ao longo do ano, realiza-se na forma de oficinas. Os alunos são protagonistas e realizam todas as etapas do projeto, num modelo autogestionado, utilizando-se de suas habilidades, conhecimentos de vida e adquiridos no curso, com base nos referenciais da economia solidária e de sustentabilidade. Um grande evento, o “Bazar do PROEJA”, marca a apresentação e a venda de produtos, com renda revertida aos alunos para viagem de estudo e de lazer. Não só através dele, mas por meio desse projeto integrador, que tem sido concretizada a integração entre a prática profissional com a formação humana.

O curso não prevê a realização de estágio curricular obrigatório, que é substituído pelas atividades práticas desenvolvidas na PPI. Ainda, conforme disposto na legislação dessa modalidade de ensino, é previsto, no PPC do curso, a adequação de tempos, destinando 20% da carga horária de cada componente curricular para realizar atividades não presenciais, em complemento às atividades presenciais.

A Figura 7 apresenta o perfil de formação do Curso Técnico em Comércio durante os três anos do curso. Pode-se visualizar o grande número de disciplinas e a ênfase do núcleo tecnológico no último ano do curso.

Figura 7 – Perfil de formação do Curso Técnico em Comércio- PROEJA



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio- PROEJA (2014).

3.3. JOVENS E ADULTOS: SUJEITOS DA EJA

Quem são estes sujeitos da EJA? O público da EJA é composto por indivíduos que têm trajetórias escolares interrompidas ou que pouco ou

nunca frequentaram a escola. São sujeitos que, por questões individuais, pessoais, cognitivas, de contexto familiar, de trabalho, de oportunidades, ou mesmo de interesse, compartilham, entre si, a condição de exclusão da escola regular.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (MEC, 2007, p. 11).

Outro ponto de aproximação, entre eles, é que são trabalhadores e, como tal, cumprem jornada dupla: trabalho durante o dia e, à noite, o cumprimento do papel de estudantes. Se considerarmos a questão de gênero, as mulheres têm uma jornada tripla, pois, em geral, elas também se ocupam do cuidado da casa e dos filhos, não raramente, sozinhas. São, portanto, trabalhadores (as) que estudam e não estudantes que trabalham. Entender essa especificidade é um grande passo para compreender a modalidade de jovens e adultos e como se processa a aprendizagem desses sujeitos.

Por mais que a EJA caracterize-se por alunos com distorção em relação à idade-série, atualmente tem se verificado um processo de “rejuvenescimento” (Brunel, 2008, p. 11), do público dessa modalidade, já que muitos jovens, por motivos diversos, estão migrando do ensino regular a fim de dar continuidade ou concluir sua trajetória escolar na EJA, resultando em turmas heterogêneas quanto à faixa etária. Além da idade, a diversidade das turmas de EJA encontra-se na forma de pensar, de agir, e na bagagem de conhecimentos trazidos por cada um, aspectos que devem ser considerados no contexto escolar.

3.4.SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO PROEJA

A escola faz parte do imaginário infantil, as crianças querem crescer para ir para a escola. Porém, para o adulto, pode ter outros significados, dependendo de sua experiência escolar. Considerando a condição de exclusão que caracteriza os jovens e adultos, o retorno ao ambiente escolar pode gerar um desconforto quando os currículos e os métodos são inadequados, quando a linguagem escolar se torna um obstáculo à aprendizagem ou, ainda, quando eles mesmos têm uma imagem negativa da sua capacidade de aprender em função da idade (Oliveira, 2008).

Quais foram as vivências do PROEJA para os egressos, que significados exprimem tais vivências? A linguagem constituiu-se no instrumento mediador entre pesquisadora e egressos para, através dela, compreender os sentidos e significados do PROEJA para os egressos inseridos em cursos superiores na instituição.

Vygostky (1989, 1996, citado por Costas & Ferreira, 2011) compreende a linguagem como o instrumento de interação do indivíduo consigo mesmo, com o ambiente e com a história. Segundo ele, há uma íntima relação entre o pensamento e a palavra, um processo vivo que se modifica ao longo do desenvolvimento. Logo, as palavras ditas pelos egressos, nas narrativas, expressam seu pensamento acerca das vivências que tiveram e que estão tendo no decorrer da trajetória escolar, sempre vinculadas ao contexto e à história de cada um.

O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreita do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável (Vygotsky, 1989 citado por Costas & Ferreira, 2011, p. 214).

Zuin (2011, p. 30) traduz, com clareza, os estudos de Vygostky ao explicitar que uma palavra possui um significado formado ao longo da história, o qual se conserva para todas as pessoas, contudo, com diferente profundidade e amplitude; enquanto o sentido representa o significado individual da palavra para cada pessoa, sendo, por isso, dependente do contexto. Conclui, assim, que o sentido é instável, provisório e individual, construído e reconstruído nas interações.

Dessa forma, tem-se que o tipo de interação estabelecida, entre os sujeitos e o meio, influenciam em seu desenvolvimento, o que está em acordo com a corrente histórico-cultural de Vygosty. Essa corrente da psicologia sustenta que o desenvolvimento psíquico é construído ao longo da história do indivíduo pelo entrecruzamento do biológico, do histórico e do cultural. Assim: “sejam os humanos diferentes ou não em sua origem, o que importa para a compreensão de seu psiquismo, é o processo de geração de singularidade ao longo de sua história” (Oliveira, 2008, p. 27).

O ato de narrar dará, ao egresso, a oportunidade de rememorar as experiências em um novo contexto, o que pode levá-lo a atribuir novos sentidos a elas e (re)significá-las. Por mais que se pontuem diferenças entre sentido e significado, não há, entre eles, fronteiras nítidas e, perante as narrativas, não podem ser considerados individualmente. Logo, pretende-se analisá-los conjuntamente, como expressão do vivido.

Ao definir estudar os egressos do PROEJA inseridos no ensino superior, buscaram-se pesquisas anteriores com o mesmo objeto de estudo e se verificou que muitos trabalhos se dedicam ao PROEJA, e alguns ao estudo dos egressos, mas, principalmente, visando à questão de ocupação e de empregabilidade, não na perspectiva de continuidade dos estudos. Destaca-se a pesquisa de Jorge (2014) que, ainda que não tenha focado nos egressos inseridos em cursos superiores, fez um amplo estudo com egressos do PROEJA.

Baier (2015) aborda os egressos do PROEJA em sua dissertação de mestrado, denominada: “PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul: Construção de identidades sociais e culturais e o processo de inserção de egressos na sociedade”. Teve o objetivo de analisar o percurso desde o ingresso no curso até a inserção na sociedade, estudou 15 egressos, utilizando-se de questionários e de histórias de vida. Os resultados desse trabalho destacam os benefícios trazidos pelo curso na autoestima, na habilidade de expressão e na aquisição de maior confiança. Entretanto, os sujeitos pesquisados, apesar de sentirem-se preparados, não conseguiram trabalho na área de formação.

Machado e Morais (2017) investigaram os sentidos da escolarização para os egressos do PROEJA no Instituto Federal de Educação de Goiás, nos cursos Técnico em Alimentos e Técnico em Cozinha. Para a maioria desses, o sentido do curso se dá pela oportunidade de formação profissional e pela formação no ensino médio; mas, para alguns, representou voos mais altos, como a aprovação no vestibular e o ingresso no curso superior.

A tese de doutorado de Jorge (2014), intitulada “Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná”, buscou compreender os sentidos e os significados atribuídos e a percepção dos egressos sobre a formação realizada em termos de mobilidade social e econômica. Foram entrevistados 85 estudantes, egressos de 12 cursos de diferentes eixos tecnológicos, de nove cidades do Paraná e, também, os diretores de cada escola.

Os egressos atribuíram sentido à formação realizada quanto à valorização pessoal, à sociabilização, à reconstrução identitária e aos pertencimentos em situação em que antes estavam excluídos. Consideraram importante a formação para conseguirem emprego ou para melhorarem a situação nos lugares em que trabalhavam, embora gostassem de trabalhar na área de formação. Quanto à continuidade de estudos em nível superior, a autora considera mínima, quase inexistente, e os motivos devem-se aos egressos sentirem-se despreparados para enfrentar uma seleção em uma universidade pública e sem condições financeiras para estudar numa instituição privada.

Essa fala dos egressos remete a Kuenzer (2005) quando trata da inclusão excludente, referindo-se à qualidade da educação proporcionada ao trabalhador, o qual, mesmo inserido na educação escolar, não está preparado às exigências sociais e do mercado, no caso, o processo seletivo para ingressar num curso superior. Baseando-se na pesquisa de Jorge (2014) e nas observações no *Campus* Júlio de Castilhos, o número de egressos do PROEJA que se inserem e permanecem em cursos superiores não é um número significativo, cabendo uma reflexão, no sentido de que o PROEJA, além da formação integrada de nível médio, possibilita o avanço acadêmico.

3.5. DO PROEJA AO ENSINO SUPERIOR: UM NOVO DESAFIO

De acordo com dados do MEC/INEP (2017), a matrícula, na educação superior, aumentou em 56,4%, de 2007 a 2017, sendo que as instituições privadas atendem a 75,3% dessas matrículas, e a rede pública apenas 24,7%. Diante dos dados, percebe-se que o setor educacional cresceu muito na última década e existe uma prevalência do ensino superior privado em relação ao público.

No sistema público, a maior parte das matrículas está na rede federal, e os Institutos Federais e os CEFETS respondem por 2,2% das matrículas. Atuar no ensino superior é um dos objetivos dos IFs, de acordo com o artigo 7º da Lei 11.892 (2008). Dessa forma, o IFFar atua, no ensino superior, em seus diferentes *campi*. O *Campus* Júlio de Castilhos já ofertou seis cursos superiores. O Curso de Bacharelado em Sistemas de Informação está em processo de extinção por falta de demanda. Atualmente, ofertam-se cinco cursos de nível superior:

I - Licenciatura – Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática - criados em 2013 e 2009, respectivamente. Têm duração de 08

semestres e formam professores da educação básica para o ensino de Ciências e Biologia e para Matemática, respectivamente;

II - Bacharelado – Curso de Administração, criado em 2013, tem duração de 08 semestres, é um curso generalista. Confere, ao bacharel, competências no campo da administração para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural;

III - Tecnologia – Curso de Tecnologia em Grãos, criado em 2010 e Tecnologia da Gestão do Agronegócio, criado em 2011. Cada curso tem duração de 06 semestres, e são dois cursos superiores de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, o que confere, ao tecnólogo, competências para atuar na área agrícola e do agronegócio, respectivamente.

Em um primeiro momento, o ingresso nos cursos superiores ocorria por meio de processo seletivo organizado pelo IFFar, e o candidato inscrito prestava uma prova de conhecimentos no *campus* de interesse. Hoje, a forma de ingresso segue a normativa institucional, que considera a seleção pelo Sistema de Seleção Unificado- SISU e editais complementares, atendendo à legislação vigente acerca das ações afirmativas para o ingresso no ensino superior. O SISU utiliza, como critério, as notas do Exame Nacional do Ensino Médio obtidas no último ano.

A prova do ENEM foi criada pelo MEC/INEP em 1998, para avaliar o desempenho do aluno ao concluir a educação básica. Ela, inicialmente, teve pouca adesão. Só teve maior expressividade, em número de alunos inscritos, em 2004, quando o governo vinculou a concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino privado à nota do ENEM, por meio do Programa Universidade para Todos, o PROUNI, e também à possibilidade de conclusão do ensino médio, o que atualmente não é mais possível. Após, a nota do ENEM passou a ser utilizada pelas Instituições públicas de ensino superior, complementando ou substituindo o vestibular através do SISU, para o ingresso nos cursos superiores. O IFFar, como uma instituição pública federal, inseriu-se nesse formato de seleção.

A prova do ENEM é realizada anualmente, sendo composta por uma redação e por 180 questões de múltipla escolha com vários níveis de exigência das quatro áreas do conhecimento: Área das Linguagens e suas Tecnologias, Área da Matemática e suas Tecnologias, Área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Áreas das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De acordo com os dados da Coordenação de Registros Acadêmicos do *campus*, de 2008 a 2017, 420 alunos ingressaram nos cursos da modalidade PROEJA, e 133 concluíram o curso, contabilizados através da emissão de certificados de conclusão de curso, sendo 12 do Curso Técnico em Informática e 121 do Curso Técnico em Comércio. O índice de concluintes do PROEJA também é um aspecto que merece mais estudos, já que representa apenas 31,6% dos ingressantes no curso.

Como o acompanhamento de egressos é uma meta a ser alcançada pela instituição, não há registro do número de egressos que se inseriram em cursos superiores. No entanto, a partir dos dados do CRA, dos registros informais da Coordenação do PROEJA e do relato de professores e alunos, foi possível levantar o número de egressos do PROEJA inseridos em cursos superiores no *campus*. Verificou-se que, até dezembro de 2017, vinte e quatro egressos do PROEJA matricularam-se em cursos superiores do *campus*, mas, em função de trancamento de matrícula, evasão, transferência e uma conclusão do curso, apenas treze ainda permaneciam estudando no final do ano de 2017. O número inicial de egressos do PROEJA, inseridos no curso superior, representa 18%, o que é um número reduzido, tendo em vista a oferta de cursos superiores na instituição e pela proposta do PROEJA na continuidade acadêmica. Todavia, os dados de evasão explicitam que muitos não conseguiram manterem-se no ensino superior.

Na última década, a expansão de vagas no ensino superior representou a oportunidade para milhares de brasileiros que sonhavam com um curso superior, sobretudo, os trabalhadores que sempre tiveram menos chance de ingresso. Mas, igualmente, constituiu-se em um desafio para instituições e docentes, os quais se depararam com um novo público, com o qual não estão

habituaados. Paralelamente ao acesso, verificou-se um grande aumento na taxa de evasão, passando de 11,4%, em 2010, para 49% em 2014 (MEC, 2016).

O processo de evasão é favorecido quando o ingressante não se afilia ao curso, o que, em geral, ocorre no primeiro ano do curso. Afiliar-se é termo criado pelo sociólogo francês Alain Coulon para designar o ingressante que reconhece os códigos e procedimentos da vida acadêmica, conquistando o status de estudante. A afiliação dos estudantes das camadas populares, como os da EJA, desenvolve-se em três etapas: estranhamento, aprendizagem e afiliação, quando a cultura universitária é incorporada à rotina dos sujeitos (Silva, 2015).

4. **CAPÍTULO IV- DELINEAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO**

Pesquisar é um desafio recompensador. Um desafio que exige disciplina e paciência, sendo recompensador porque permite compreender o objeto de estudo com maior profundidade e não apenas o que se diz dele. “Pesquisar constitui-se, assim, tarefa complexa e reveladora do mundo cotidiano, vivido e sentido pelos sujeitos” (Zamberlan, 2015, p. 31).

A pesquisa envolve um projeto, cuja elaboração tem uma dimensão técnica- as fases de um projeto, uma dimensão ideológica- o que pesquisar e sua base teórica e uma dimensão científica, que se articula com as anteriores, através do método científico. Assim, o projeto de pesquisa constitui-se no meio de comunicação do meio científico (Deslandes, 2002).

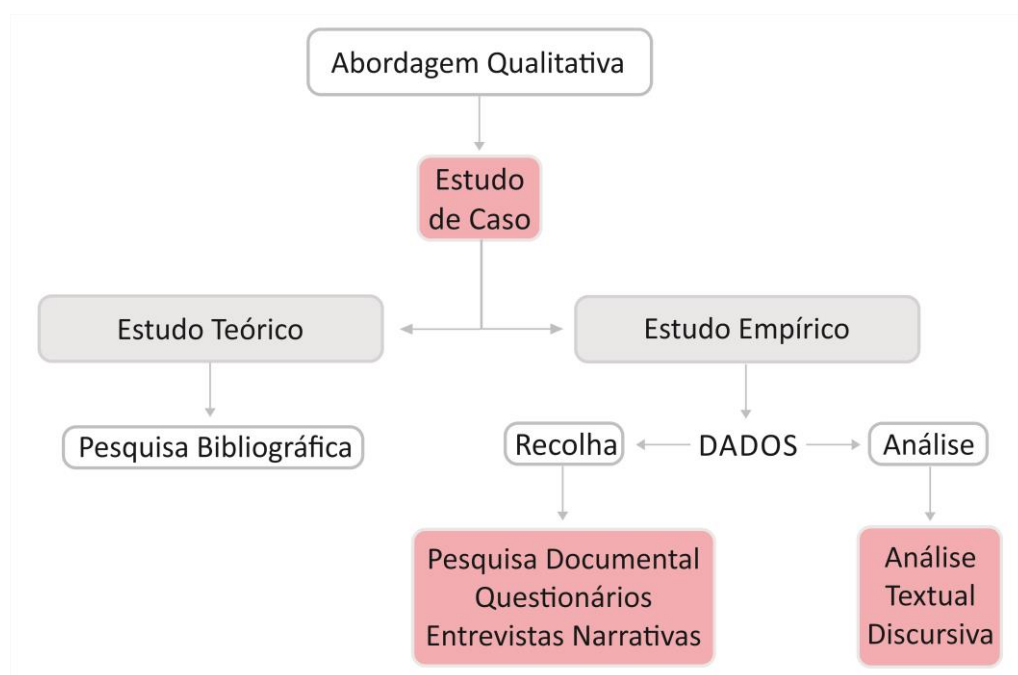
A ideia deste estudo se deu a partir das vivências cotidianas desta pesquisadora, enquanto docente do Instituto Federal Farroupilha, onde tem a oportunidade de trabalhar com alunos de nível médio e de nível superior, possibilitando observá-los durante a transposição de níveis na instituição. Baseando-se no estudo realizado por Santos (2016), com a turma concluinte do Técnico em Comércio-PROEJA, em que a maioria dos alunos expressou a intenção de continuar os estudos em nível superior, e na observação in loco, em que poucos egressos cursam a graduação, surge o desafio de pesquisar os egressos do PROEJA que deram continuidade à sua trajetória escolar dentro da instituição, para investigar o papel do PROEJA nessa decisão.

Dessa forma, a ideia da pesquisa consolidou-se e foi sendo construída a partir dos elementos teóricos, metodológicos e epistemológicos que a constituíam, configurando-se no que Gil (2002, p. 43) nomeia de *design* ou delineamento, que se refere “ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados”. Segundo ele, o delineamento da coleta de

dados é muito importante e pode valer-se tanto da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental como também dos dados fornecidos por pessoas por intermédio da pesquisa experimental, do levantamento e do estudo de caso.

O delineamento da pesquisa segue o modelo expresso na Figura 8 e, posteriormente, cada tópico será abordado com mais detalhes.

Figura 8 – Delineamento da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

4.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

A definição do problema é um passo importante na pesquisa, considerando o estudo como “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” (Minayo, 2002, p. 17). Conforme Gil (2002), o problema deve ter algumas características: ser formulado na forma de pergunta, ser claro e

preciso, ser empírico, ser suscetível de solução e ser delimitado por uma variável. Diante disso, o passo inicial foi definir e delimitar o estudo, bem como elaborar a questão norteadora, o problema.

Assim, o delineamento da pesquisa terá, como foco, buscar resposta ao seguinte problema: Quais os sentidos e (re)significados atribuídos à participação no PROEJA pelos egressos inseridos em cursos superiores no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos?

4.1.1. Problema e sua justificação

Antes mesmo de definir o problema, já é possível se encaminhar para outras questões, não menos importantes: por que buscar o significado de estar no PROEJA para os egressos? Qual a relevância de tal estudo?

Ao buscar os sentidos e significados do PROEJA para os egressos que estão inseridos no curso superior, é importante conhecer:

- a influência ou não, ou de que forma influenciou, na continuação da formação escolar;
- a trajetória escolar e de vida dos egressos do PROEJA que conseguiram transpor as barreiras e ir além das suas expectativas, das expectativas dos outros, não raro dos docentes;
- e oportunizar que os próprios egressos ressignifiquem suas histórias;
- como se dá a verticalização da educação básica com a educação superior, uma das finalidades dos IFFs, prevista na Lei 11.892 (2008).

Portanto, com este embasamento, justifica-se a relevância da pesquisa, uma vez que possibilitará conhecer-se, ou seja, conhecer o papel da instituição e do curso PROEJA na visão dos egressos e, principalmente, conhecê-los enquanto sujeitos de aprendizagem, através dos significados e dos sentidos que deram às suas vivências.

4.1.2. Objetivos

Após estar definido o quê e o porquê de se pesquisar, foi necessário dar continuidade à pesquisa através da definição dos objetivos, sendo que os objetivos específicos funcionaram como passos para alcançar o objetivo geral, isto é, chegar ao que se quer conhecer com esse estudo.

Pretende-se identificar e compreender os sentidos e (re)significados atribuídos à participação no PROEJA pelos egressos inseridos em cursos superiores no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Júlio de Castilhos.

Os objetivos específicos traçados foram os seguintes:

- Perceber quem são os egressos dos cursos PROEJA do *Campus* Júlio de Castilhos inseridos em cursos superiores na Instituição, suas trajetórias sociais e formativas, e as motivações que os levaram a escolher o curso PROEJA;
- Identificar os sentidos e (re)significados construídos pelos estudantes a partir das suas vivências e de suas experiências como alunos do PROEJA;
- Evidenciar e refletir se há relação entre os (re)significados atribuídos ao PROEJA e a continuidade dos estudos em nível superior;
- Aprender como o egresso do PROEJA percebe a sua trajetória no curso superior, expectativas em relação à conclusão do curso e expectativas de reconhecimento social e profissional;
- Inferir sobre demandas (potencialidades/fragilidades) do Curso Técnico em Comércio-PROEJA que favoreceram/desfavoreceram que seus egressos dessem continuidade às suas trajetórias formativas em um nível superior.

4.2.METODOLOGIA

Metodologia “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (Minayo, 2002, p. 16). Vista dessa maneira, a metodologia permitirá se perceber um panorama geral da pesquisa, de quem pesquisar, como pesquisar, como recolher e de que modo analisar os dados.

4.2.1.Pesquisa qualitativa

Uma pesquisa deve estar associada a um paradigma, entendido como um conjunto de valores, de teorias comuns e de regras aceitas pela comunidade científica. Nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, há os paradigmas: quantitativo/positivista, qualitativo/interpretativo e o sociocrítico/hermenêutico (Coutinho, 2013). Em função do problema definido, dos objetivos traçados e do objeto de estudo, esta pesquisa situa-se em acordo com os postulados do paradigma qualitativo/interpretativo.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com “compreensão, significado e ação” (p. 17), ou seja, permite interpretar e compreender os significados da ação humana num dado contexto social (Coutinho, 2013). Ou, conforme Minayo (2002, p. 23), “o significado é o conceito central de investigação”.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com a realidade que não pode ser quantificada. Em outras palavras, “trabalha com o universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.” (Minayo, 2002, pp. 21-22).

Conceitualmente, na pesquisa qualitativa, “trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2013, p. 28). Metodologicamente, utiliza-se do método indutivo, em que a teoria surge a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e nos significados próprios (Miles & Huberman, 1994 citado por Coutinho, 2013, p. 29). De acordo com a autora, o método indutivo segue esta sequência de passos: Recolha de dados, Levantamento de questões, Formação de categorias de dados, Busca de padrões (Teorias) e a Construção da Teoria (Texto).

4.2.2. Estudo de caso

No paradigma qualitativo, a investigação com os egressos do PROEJA inseridos em cursos superiores do *campus* caracteriza-se como um estudo de caso. Como modalidade de pesquisa, o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e seu detalhado conhecimento. Uma das objeções ao seu uso é a dificuldade de generalização, porém os objetivos do estudo de caso não são caracterizar uma população, mas “proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (Gil, 2002).

De acordo com Yin (2015, p. 17), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo – o caso - em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Segundo ele, um dos componentes da pesquisa de estudo de caso

é “unidade de análise- o caso” (p. 33), a qual deverá ser definida e delimitada. Um caso pode ser definido por um indivíduo, que será a unidade de análise ou por um grupo de indivíduos, em que cada um deles será a unidade de análise, constituindo-se, assim, num estudo de caso múltiplo.

Delimitar consiste em utilizar critérios que incluem ou excluem os indivíduos do grupo em estudo, ajudando a “distinguir os dados sobre o sujeito de seu estudo de caso – fenômeno- dos dados externos ao caso – contexto-” (Yin, 2015, p. 36). Com base nisso, cada egresso do PROEJA inserido em cursos superiores, na instituição, constitui um caso, ou seja, uma unidade de análise, resultando como um estudo de caso múltiplo. E os dados coletados, a partir de cada sujeito, serão entrecruzados a fim de que possam ser extraídas conclusões de cada caso e do grupo de egressos.

4.3. CENÁRIO DE PESQUISA E SEUS SUJEITOS

4.3.1. Cenário de pesquisa

O cenário, para a realização do estudo, foi o Instituto Federal Farroupilha-*Campus* Júlio de Castilhos, localizado no interior do município de Júlio de Castilhos/RS, a, aproximadamente, 7 km da sede do município, na região central do RS, ocupando uma área total de 42 hectares. Na década de 90, funcionava no local a Escola Municipal Agropecuária de Júlio de Castilhos e, em 2005, a área foi cedida para o CEFET São Vicente do Sul, para a implantação da Unidade Descentralizada de Ensino-UNED.

A UNED iniciou suas atividades letivas em 2008, sendo inaugurada em 29 de maio de 2008. Tornou-se *Campus* Júlio de Castilhos do Instituto Federal

Farroupilha, em 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais.

Atualmente, atende 1326 estudantes que, na maioria, são oriundos da região, cuja atividade econômica depende, predominantemente, do setor primário, destacando-se, na agricultura, o cultivo de soja e de trigo e, na pecuária, a criação de gado. Existem, ainda, inúmeras áreas de Assentamentos Rurais da Reforma Agrária com predomínio da agricultura voltada à subsistência e à comercialização local. A Figura 9 apresenta a vista aérea da região onde localiza-se o *campus*.

Figura 9 – Vista aérea do *Campus* Júlio de Castilhos



Fonte: Mauro Lago.

A atuação, no ensino, dá-se através de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC); cursos técnicos integrados de nível médio regular e na modalidade PROEJA; cursos subsequentes; cursos superiores e de pós-graduação, organizados em quatro eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Recursos Naturais, Produção Alimentícia e a área das Licenciaturas. A Figura 10 mostra os cursos de cada eixo/área.

Figura 10 – Eixos / Área e cursos ofertados no *Campus* Júlio de Castilhos

Eixo Tecnológico	Curso	Nível
Gestão e Negócios	Assistente em Operações Administrativas	Fundamental
	Técnico Integrado em Comércio	Médio - PROEJA
	Bacharelado em Administração	Superior
Informação e Comunicação	Técnico Integrado em Informática	Médio - Regular
Recursos Naturais	Técnico Integrado em Agropecuária	Médio - Regular
	Técnico em Agropecuária	Pós - médio Subsequente
	Tecnólogo em Grãos	Superior
	Tecnólogo na Gestão do Agronegócio	
Produção Alimentícia	Técnico em Alimentos	Pós - médio Subsequente
Licenciatura	Licenciatura em Ciências Biológicas	Superior
	Licenciatura em Matemática	
	Especialização em Gestão Escolar	Pós - graduação

Fonte: elaborada pela autora

O Eixo de Gestão e Negócios é o único que atende à modalidade PROEJA, ela apresenta um itinerário completo, do ensino fundamental ao superior, de assistente a técnico e, posteriormente, bacharel. Também é possível, aos egressos do PROEJA, transitar entre os eixos, de acordo com o interesse e com a preferência de cada um.

Nesse contexto apresentado, o *Campus* Júlio de Castilhos insere-se como cenário desta pesquisa com os egressos do PROEJA, inseridos em cursos superiores.

4.3.2. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os egressos do PROEJA inseridos em cursos superiores. Entende-se egressos como aqueles estudantes que concluíram o Curso Técnico Informática, ou o Curso Técnico em Comércio, e que estavam matriculados em cursos superiores do IFFar, *Campus* Júlio de Castilhos, no segundo semestre de 2017.

O levantamento realizado, no período, revelou que treze alunos atendiam a esses critérios e, diante desse número, pensou-se em selecionar uma amostra, usando o método de amostragem não probabilística, através da técnica amostragem intencional, em que o investigador tem a liberdade de selecionar, na população, elementos que possam melhor contribuir na pesquisa. Gil (2002) não delimita o número de casos, considerando ideal de quatro a dez casos. Com base nisso, a intenção era compor uma amostra com a maior diversidade possível, acreditando ser um fator de enriquecimento do trabalho.

Entretanto, no início do ano letivo de 2018, verificou-se que apenas dez egressos estavam frequentando as aulas e, diante do número reduzido, considerou-se adequado não selecionar a amostra. Primeiramente, estabeleceu-se contato pessoal com os egressos no *campus*, para esclarecimentos a respeito da pesquisa; posteriormente, entregaram-se os questionários, alguns impressos e outros via e-mail, os quais todos fizeram a devolutiva. No decorrer do processo, um dos egressos não quis participar da pesquisa, e outro evadiu antes da entrevista. Assim, os sujeitos da pesquisa se constituíram num grupo de oito egressos do PROEJA, inseridos em cursos

superiores no *campus*, uma egressa do Curso Técnico em Informática e sete egressos do Curso Técnico em Comércio.

A diminuição do grupo foi se dando em função da evasão e por conclusão do curso, sendo que uma aluna concluiu o curso superior em janeiro de 2018. Inicialmente, ela concordou em participar da pesquisa, mas, após vários agendamentos, não compareceu a nenhum encontro. O interesse em escutá-la deu-se em torno da expectativa de sua contribuição para a pesquisa, visto que havia concluído o curso superior.

4.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

A etapa de coleta de dados é muito importante, pois a qualidade dos resultados obtidos associa-se, diretamente, à qualidade e à adequação dos instrumentos utilizados. Em uma pesquisa do tipo estudo de caso, esse cuidado deve ser apurado.

Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador (Gil, 2002, p. 140).

O mesmo autor destaca a diversidade de fontes “tanto de dados de gente quanto de dados de papel”, querendo deixar claro que os dados podem ser obtidos “a partir de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos” (Gil, 2002, p. 141). Yin (2015) assevera a necessidade de que os dados coletados, em diferentes fontes, sejam triangulados, isto é, colaborem para uma conclusão única, através da convergência de evidências, tornando as

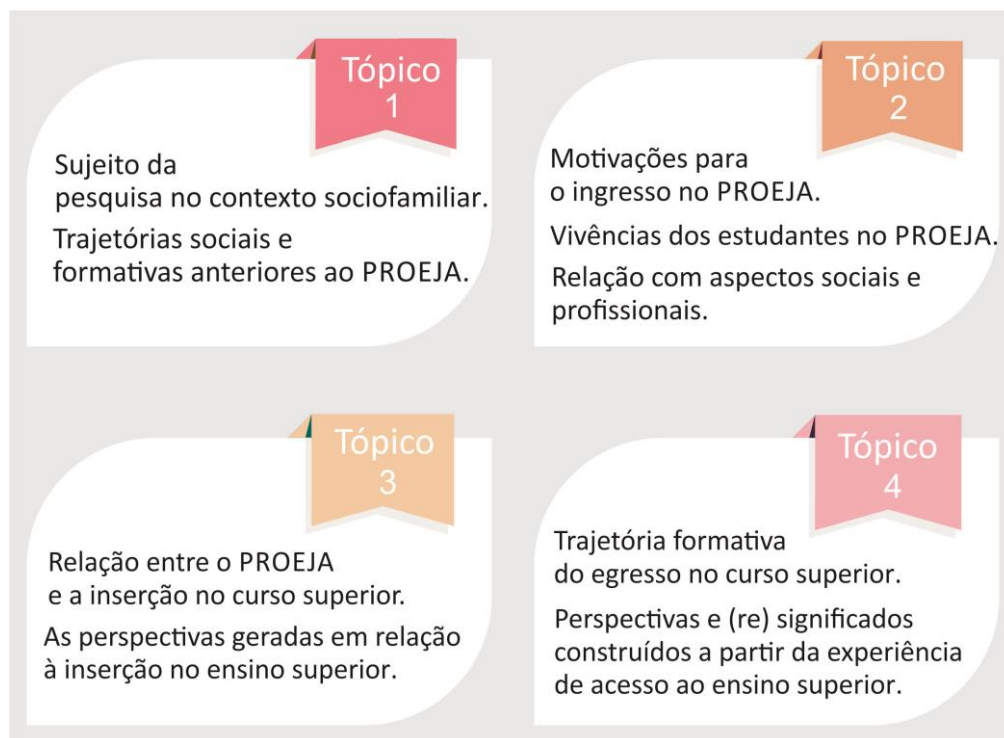
conclusões convincentes e acuradas. Atentando-se aos requisitos exigidos em um estudo de caso, a pesquisa foi sendo estruturada para a busca de dados em diferentes fontes, e a triangulação se deu na articulação entre os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas narrativas, ancorados na pesquisa documental e bibliográfica, que aborda a fala dos autores e o aporte teórico, dando consistência aos resultados.

Inicialmente, fez-se a pesquisa documental, como os registros da Coordenação de Registros Acadêmicos, a Lei 11.892 (2008), o Documento Base do PROEJA, além de documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Comércio e em Informática- PROEJA. Concomitante a isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, através da busca em livros, artigos, teses sobre a Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e PROEJA.

Posteriormente, elaboraram-se os instrumentos de coleta de dados, o questionário e a entrevistas narrativa. Esses instrumentos diferem entre si, uma vez que o questionário dispensa a presença do investigador, “é autoadministrado”, enquanto as entrevistas não dispensam a figura do investigador e podem dar menor ou maior liberdade ao investigado, sendo classificadas em estruturadas, semiestruturadas ou livres (Coutinho, 2013, p. 108).

O questionário exploratório, elaborado, predominantemente, com questões fechadas, versa a respeito dos aspectos pessoais, de família, da trajetória e da motivação nos estudos com o objetivo de traçar o perfil de cada egresso e perceber o grau de diversidade do grupo. As entrevistas narrativas constituíram-se no corpus principal da coleta de dados junto aos egressos, e a escolha se fez por se entender ser possível, através da narração, conhecer, com mais profundidade, o sujeito e o seu contexto, possibilitando também que ele usufruísse desse contar a vida, rememorando a própria história vivida. A entrevista narrativa foi sistematizada em quatro tópicos-guias, que versavam sobre questões do sujeito e de seu contexto, resumida na Figura 11.

Figura 11 – Sistematização dos tópicos-guias da entrevista narrativa



Fonte: elaborada pela autora

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para garantir fidelidade e para que não se perdesse nenhuma informação durante a conversa. O momento da entrevista narrativa foi baseado em Jovchelovitch e Bauer (2002 citado por Zamberlan, 2017), de acordo com os seguintes passos:

1. Preparação: exposição dos objetivos da pesquisa e da entrevista;
2. Iniciação: lançamento dos tópicos para se iniciar a narração;
3. Narração central: escuta atenta da narração;
4. Questionamentos: ao final, retomada de tópicos pertinentes;
5. Conclusão: encerramento das gravações, agradecimento e conclusão da entrevista.

Portanto, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, os questionários e as entrevistas narrativas formaram o escopo da coleta de dados desta pesquisa.

4.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

Para a tabulação dos dados dos questionários, organizou-se um quadro de análise, para analisá-los sob o enfoque qualitativo, buscando traçar aspectos em que assemelhavam e em quais se diferenciavam. Isso tornou possível traçar um perfil individual e coletivo dos sujeitos participantes do estudo.

A análise dos dados das entrevistas constituiu-se num processo de aprofundamento. Inicialmente, foi feita a transcrição. Essa, mesmo sendo uma tarefa lenta e exaustiva, optou-se por vivenciá-la para que, desde a transcrição, fosse possível ir apropriando-se da narrativa e para conhecer os sujeitos. Diante das falas transformadas em textos, era necessário analisá-las para buscar os sentidos e (re)significados impregnados nas palavras. Para isso, elegeu-se a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007).

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados (Moraes & Galiazzi, 2007, p. 89).

Conforme Moraes e Galiazzi (2007), a análise textual discursiva apresenta-se em três etapas: a unitarização, a organização das categorias e a organização do metatexto. A unitarização consiste em desconstruir o texto em unidades de significado que são “elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados” (p. 115). Depois, elencar categorias que são “simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa” (p. 75), a priori e emergentes, e, por fim, a elaboração de metatextos, ou seja, a reconstrução do texto, estabelecendo relações entre as partes categorizadas.

Tendo como base as etapas apontadas pelos autores, buscou-se, em um primeiro momento, apropriar-se da fala dos sujeitos, mergulhando na subjetividade das entrevistas. A partir da leitura cuidadosa, foi possível perceber a recorrência de certos aspectos importantes da narrativa, na forma de frases ou de trechos que se constituem nas unidades de análise. Algumas vinham ao encontro das categorias já definidas à priori e, em outros momentos da narrativa, faziam surgir novas categorias da própria fala do sujeito, as categorias emergentes.

Identificadas as unidades, elas foram 'recortadas do texto' e categorizadas. O conjunto das unidades de cada categoria, obtido a partir da leitura dos demais textos, foi 'costurado' pela interpretação e delineou um novo texto, o metatexto.

4.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Confiabilidade e validade são dois conceitos relacionados à qualidade informativa dos dados recolhidos. A validade faz referência à qualidade dos dados obtidos, descobre se eles refletem a realidade pesquisada e está associada ao conceito de fiabilidade. No entanto, um instrumento pode ser válido e fiável em um contexto e não ser em outro. As principais fontes de erros estão relacionadas à consistência no conteúdo ou na interpretação, estabilidade no tempo, consistência entre observadores (Coutinho, 2013).

Para verificar a adequação dos tópicos-guia da entrevista narrativa, foi realizada uma entrevista-ensaio com um dos participantes. Não foi identificada falta de adequação de termos, não demonstrando necessidade de alteração. Assim, foi considerada viável e parte das entrevistas narrativas.

5. **CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

5.1. PANORAMA GERAL DA PESQUISA EMPÍRICA

Este capítulo dedica-se à análise dos dados obtidos na pesquisa empírica, cujo cenário foi o Instituto Federal Farroupilha, *Campus* Júlio de Castilhos, junto aos egressos do PROEJA inseridos nos cursos superiores, com o objetivo de identificar e de compreender os sentidos e (re)significados atribuídos por eles à participação no PROEJA. A pesquisa qualitativa busca alcançar a subjetividade das respostas dos egressos para compreender os sentidos e (re) significados do PROEJA na trajetória posterior do curso, através de questionários e de entrevistas narrativas.

A partir da análise dos dados, foram eleitas quatro categorias de análise para caracterizar os egressos: perfil sóciodemográfico, trajetória escolar, PROEJA e curso superior. A partir dessas, emanaram categorias secundárias, emergentes do discurso e dos desdobramentos das primeiras.

- 1- Perfil sóciodemográfico - o sujeito seu contexto familiar e de trabalho;
- 2- Trajetória escolar: contextos, vivências e interrupção;
- 3- O PROEJA: das motivações aos sentidos e (re) significados;
- 4- O curso superior: vivências, expectativas e perspectivas.

A pesquisa foi realizada com oito egressos dos Cursos Técnicos Integrados em Informática e em Comércio, da modalidade PROEJA, matriculados em cursos superiores no *Campus* Júlio de Castilhos. Tal número representa quase que a totalidade do grupo, uma vez que apenas um egresso recusou-se a participar do estudo.

5.2.OS EGRESSOS DO PROEJA: SUAS VIDAS, SUAS HISTÓRIAS

Aproveitar o tempo, dar tempo ao tempo, se der tempo, ou seja, reger o tempo e a vida é um desafio para todos, na sociedade atual, e é assim que vão se constituindo as trajetórias de vida de cada um. Ao longo desta escrita, foi possível perceber que a trajetória escolar de quem frequenta a Educação de Jovens e Adultos, seja PROEJA ou não, tem particularidades na configuração da trajetória e do tempo. A escola segue o tempo de Kronos, numa trajetória linear de dias, de períodos, de horas/aulas, desenhando uma trajetória retilínea, em que é possível antever o final dela. Os sujeitos da EJA estão numa constante disputa entre o tempo de Kronos e de Kairós, o tempo das oportunidades da vida. Em decorrência disso, suas trajetórias têm contornos sinuosos, com traços interrompidos, paradas e desvios.

É neste contexto de disputa, entre o que é necessário, o que é desejado e o que é possível, que foram traçadas as trajetórias dos egressos do PROEJA que continuam a caminhada no ensino superior. Suas narrativas expressam modos de ser, de pensar e de viver. São qualidades que caracterizam cada um e, conseqüentemente, o grupo. A pesquisadora, imersa nas narrativas, busca o sentido e do (re)significado das palavras e, a partir de sua interpretação, relaciona o egresso e uma característica marcante, a qual o identifique. Dessa forma, a palavra escolhida mantém o anonimato dos pesquisados e também revela um pouco do pesquisado.

Com base no exposto, os egressos pesquisados foram identificados pelos pseudônimos: *Esforço, Foco, Superação, Resistência, Autonomia, Dedicção, Serenidade, Persistência*. Para melhor conhecê-los, será feita uma breve descrição de cada um.

ESFORÇO- é um homem de 42 anos, funcionário público, pai de três filhos, 16 anos de interrupção nos estudos em função do trabalho, filho de um pedreiro e de uma dona de casa. Ele concluiu, em turmas de EJA, o ensino fundamental e o ensino médio, respectivamente. Terminou o PROEJA em 2016,

ingressou no curso superior em 2017 e complementa o orçamento familiar trabalhando também em uma empresa privada.

FOCO- é um homem de 27 anos, estudante, filho de uma professora e de um técnico em informática, sem filhos, reprovou por desinteresse nos estudos, mas retomou o foco, ingressando no PROEJA e chegando ao curso superior em 2013. Teve uma interrupção temporária, na realização do curso, em função do trabalho.

SUPERAÇÃO- é uma mulher 55 anos, viúva, dinâmica, de muitas amizades, ocupa-se do cuidado do pai e da casa, foi criada pelos avós paternos. Teve dois filhos, já falecidos, interrompeu os estudos por 32 anos devido ao casamento e ao nascimento do filho com necessidades especiais. Ingressou no PROEJA para concluir o ensino médio e como forma de “encontrar uma alguma razão para que a vida continuasse”. O fato de ela ainda continuar trilhando passos, para concluir o ensino superior, justifica o pseudônimo Superação.

RESISTÊNCIA- é uma mulher de 32 anos, casada, atua como monitora de escola, tem três filhos, estudou até a 5ª série e depois parou por 11 anos por falta de incentivo familiar e em função de ter se casado muito jovem. Concluiu o ensino fundamental em turma de EJA e chegou ao PROEJA em busca de profissionalização. Em 2016, ingressou no curso superior. Afirmou ser bastante envolvida nas atividades da igreja e da escola do filho. Revela-se resistente porque, às vezes, abate-se, mas reúne forças e reergue-se.

AUTONOMIA- é uma mulher de 34 anos, casada, tem um único filho, egressa de um curso de magistério e, atualmente, é professora de séries iniciais. Foi criada pelos avós e, diante da dificuldade de ingresso no ensino superior, resolveu fazer o curso técnico em informática, na modalidade PROEJA, sendo a única pesquisada egressa desse curso. Demonstrou ter autonomia ao preparar-se para o vestibular, estudando em casa, descobrindo e suprimindo lacunas em sua aprendizagem escolar.

DEDICAÇÃO- é uma mulher, quase menina, estudante, de 25 anos, sem filhos. É gêmea com sua irmã, foi criada pelos avós devido à morte precoce da

mãe e à vida de caminhoneiro do pai. Em decorrência disso, a avó de 80 anos é a sua mãe. Foi a única dos egressos que, ao longo da trajetória escolar, não teve interrupção nos estudos e chegou a uma turma de PROEJA com 18 anos. Foi definida pelo substantivo dedicação em função da forma como descreve o seu cotidiano em família, no trabalho, nas atividades escolares e na colaboração com a pesquisa.

SERENIDADE- é uma mulher de 50 anos, funcionária pública, casada, mãe de dois filhos, ambos com curso superior, filha de agricultores, com ensino fundamental incompleto. Estudou até a 4ª série do ensino fundamental. Depois, por falta de transporte escolar e de condições financeiras, ficou fora da escola por 28 anos e retornou a ela pelas mãos da filha, que a matriculou em uma turma de EJA. Ingressou no curso superior em 2016 e está na expectativa de concluir o curso.

PERSISTÊNCIA- é uma mulher de 26 anos, separada, tem uma filha de dois anos, trabalha no comércio, como vendedora, mora com os pais e com o irmão. Os pais são agricultores e têm ensino fundamental incompleto. Sua trajetória escolar tem pouco tempo de interrupção, sendo parte no curso superior, por causa do nascimento da filha. Divide-se entre o cuidado da filha, o trabalho como vendedora, o curso superior e consegue um tempo para lazer. Por tudo isso, considera-se persistente.

5.2.1. Perfil Sociodemográfico

Após caracterizar individualmente os egressos do PROEJA, que são os sujeitos da pesquisa, serão consideradas e discutidas as características enquanto grupo de pesquisados, quanto aos aspectos de gênero, cor, idade, agregado familiar, trabalho, contexto sociofamiliar e interrupção na trajetória escolar.

5.2.1.1. Características dos egressos

Todos os egressos são de cor branca, dois são do sexo masculino e seis do sexo feminino, destacando-se como a maioria do grupo. A prevalência feminina também é observada nos dados do Censo da Educação Superior 2016, os quais apontam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação, embora em percentuais bem próximos aos do sexo masculino.

Quanto aos filhos, observou-se que a maioria dos egressos são pais e mães de 1 a 3 filhos, com idades variáveis de 2 a 31 anos. A faixa etária dos pesquisados varia de 25 a 55 anos, sendo que a maioria se encontra entre 25 e 35 anos. De acordo com os dados do MEC/INEP (2017), o perfil etário dos estudantes de graduação varia de 18 a 23 anos para cursos presenciais e de 21 a 34 anos para cursos à distância. Considerando esses parâmetros, verificou-se, nos egressos, um perfil com mais idade do que os graduandos de cursos presenciais e em consonância com a idade dos que fazem educação a distância, o que é justificado pelo fato de ser uma turma de EJA, que se caracteriza pela defasagem entre idade e nível de escolarização.

A diversidade etária observada nos egressos também é uma peculiaridade das turmas de EJA, as quais reúnem os que retomam os estudos e também os jovens que migram do ensino regular. Embora o IFFar priorize o ingresso, no PROEJA, de quem tem mais idade, as turmas mostram diversidade etária, que é referida, pelos alunos, como um fator positivo *“tinha colegas com idade para serem meus pais, até meu pai terminou o PROEJA aqui também, e colegas da mesma idade minha. aí foi mais um aprendizado, um amadurecimento” (Foco)*.

Quanto à ocupação, os egressos definiram-se como funcionário público, vendedora, monitora de escola, professora, do lar e estudante. Verifica-se, neles, uma característica predominante entre os alunos da EJA, que é a vinculação com o mundo do trabalho, a qual se configurou, muitas vezes, como a motivação para interromper os estudos. Os egressos que se definiram

como estudantes justificam-se dizendo que é uma situação nova e que se fez necessária para a realização do estágio e para a conclusão do curso.

A egressa que trabalha no comércio e a professora têm um dia corrido entre a família e o curso e ainda precisam estar sempre inovando para manter seus empregos. Essa é a preocupação das duas porque já trabalham na área de formação e veem mais vantagens em continuar. *Superação* é do lar, ocupa-se dos cuidados com o pai idoso e destaca a importância na função desempenhada, “*eu não trabalho fora, mas tô sempre envolvida*”.

Esses exemplos demonstram as tensões estabelecidas entre a necessidade de estudar e de trabalhar, que nem sempre são conciliáveis. Ter que optar, entre uma e outra, sempre gera exclusão, ou da escola ou do trabalho, obrigando ao adulto a optar por aquela que se fizer mais importante no momento da decisão.

5.2.1.2.Contexto sociofamiliar

A condição socioeconômica das famílias dos egressos do PROEJA coincide com grande parte da população brasileira. Eles são desfavorecidos econômica, social e culturalmente, os quais, diante da necessidade de sobrevivência, foram, de forma natural, inseridos precocemente no mundo do trabalho em detrimento do mundo da escola. Se essa situação é posta para a geração presente, muito mais cruel foi para a geração de seus pais, quando o acesso à educação era ainda mais restrito e o caminho mais curto. Alguns apenas estudavam até ler e assinar o próprio nome.

Quanto à ocupação, os pais dos pesquisados eram trabalhadores pouco qualificados, a maioria é oriunda da zona rural ou é formada por trabalhadores urbanos, como pedreiros, autônomos e aposentados, enquanto as mães são do lar (doméstica), apenas uma é professora.

Constatou-se, entre os familiares mais próximos dos egressos, um baixo nível de escolaridade, já que a maioria dos pais e das mães tem apenas o

ensino fundamental incompleto. Um egresso relata que seus pais retornaram à escola depois dos filhos crescidos, em turmas de EJA, a mãe finalizou o ensino médio e o pai o ensino fundamental. Apenas um egresso tem a mãe com ensino superior, enquanto o pai concluiu o ensino médio. Entre os irmãos dos egressos, a situação é a mesma: a maioria tem ensino fundamental ou médio incompleto. Apenas um tem uma irmã cursando a graduação. Logo, o que se verificou é que, maioritariamente, eles serão os primeiros da família a ingressarem num curso superior, descrevendo uma trajetória formativa diferenciada.

A mobilidade educacional intergeracional é o termo usado para mostrar a diferença de escolarização entre a geração dos pais e dos filhos, o que é um indício de desigualdade de oportunidades. Filhos de pais sem instrução têm 4,6% de chances de ingressarem no ensino superior. Quando os pais têm ensino fundamental completo e médio incompleto, as chances chegam a 26,2% e, se os pais tiverem curso superior, os filhos terão 69,6% de chances de também atingirem o nível superior (IBGE, 2017). É essa mobilidade que se constatou nos pesquisados inseridos nos cursos superiores, pois apenas um deles tinha a mãe com curso superior.

Os egressos também esperam que seus filhos tenham um curso superior, o que já é uma realidade para a egressa *Serenidade* que tem os dois filhos com curso superior, e uma filha que está iniciando o segundo curso de graduação, utilizando da educação à distância. Ela se orgulha de sua evolução e considera que tem uma vida mais fácil se compara com os pais dela.

O meu pai e minha mãe são alfabetizados, sabem ler e escrever, trabalharam sempre no campo no interior, prá fora, e na época não davam muita oportunidade dos filhos estudar, filha mulher estudava naquela escola que tinha prá fora e daí era aquilo ali, terminou, terminou e daí tu ia trabalhar junto com eles no campo e casar. Os pais queriam que casasse, tivesse filhos, constitui-se uma família e deu [sic](Serenidade).

A situação de trabalho e o nível de escolaridade são duas variáveis interligadas, as quais resultam em situações contraditórias. As camadas populares abandonam a escola porque precisam trabalhar e, por falta de formação adequada, têm subempregos ou sofrem com o desemprego. Em 2016, o nível de ocupação, para a população com nível superior completo, foi de 78,2% e de 43,9% para o nível sem instrução ou o fundamental incompleto (IBGE, 2017).

Assim, os egressos inseridos em cursos superiores procuram uma mobilidade ascendente em relação à geração de seus pais, evoluindo na hierarquia social. Eles esperam isso dos filhos, como refere um dos entrevistados *“tenho três filhos e todos estudam ainda [...] mas, quero motivar eles, a motivação que eu não tive dos meus pais eu dou prá eles, porque eu não quero que eles demorem tanto tempo para chegar onde eu estou [sic] (Esforço).*

5.3. TRAJETÓRIA ESCOLAR: AS MEMÓRIAS

Para relembrar a trajetória escolar anterior ao PROEJA, é preciso fazer um movimento de busca na memória da infância e da adolescência das vivências na/da escola e dos seus significados, e isso representa reviver o passado, olhar para a cena vivida, contudo, nesse momento, com outro olhar, um olhar mais maduro. As narrativas revelaram que a escola guardada na memória dos egressos faz referência à percepção de cada um das vivências que teve na escola, verbalizado-a como “um lugar acolhedor”, a escola “puxada”, “aquela perto de casa que a gente ia com a roupa que tinha” ou ainda a “escola top” do centro. São recordações de uma dinâmica escolar marcada, sobretudo, pelas emoções, pelos relacionamentos e pelas vivências.

A trajetória de todos os egressos se fez totalmente em instituições públicas de ensino, municipais ou estaduais, que tinham uma estrutura muito

reduzida. Posteriormente, continuada em instituição federal, com o PROEJA e o curso superior, com melhor estrutura. A procura por instituições públicas de ensino condiz com a situação socioeconômica das famílias, em que os pais eram assalariados ou agricultores de poucas posses. Alguns têm memórias bem nítidas dessa etapa da vida, enquanto outros se lembram de episódios marcantes, mas todos destacam a importância da escola em suas vidas.

Serenidade tem boas lembranças da trajetória de apenas quatro anos na escola do interior, multiseriada, constituída por uma professora e seus alunos, na qual chegava a cavalo e, além de estudar, ajudava a limpar e organizar a escola, pois não havia funcionários da limpeza, era uma tarefa para os alunos e a professora. *Superação, Autonomia, Dedicção e Persistência* compartilham lembranças positivas da escola. Para elas, era um lugar de boa convivência e de amizades, algumas para o resto da vida, da admiração por alguns professores por suas aulas diferentes e pelo carinho ao tratar os alunos.

Nas vivências negativas, destacam-se a reprovação, o caso de *Dedicção e de Foco*, em uma fase de desinteresse da escola ou, ainda, a troca de escola, um momento em que *Persistência* afirmou que “*não gostei, odiei, realmente não consegui me adaptar [...] Fui poucas vezes na aula porque eu não gostava, não gostava da escola, não gostava dos professores*”. A reprovação e o desinteresse se interrelacionam assim como o estudo e a aprendizagem. Charlot (2002) afirma que só aprende quem estuda e só estuda quem vê sentido no aprender, já que aprender é uma atividade de movimentação intelectual, demandando esforço do aluno.

Algumas vivências negativas da escola deixam marcas mais profundas por serem causadas por quem deveria acolher os alunos:

Era uma escola bem no centro, era uma escola bem conceituada [...] tinha pessoas de todos os bairros, lá eu encontrei um pouco mais de dificuldade. Eu me lembro muito bem que no 8º ano eu fiquei um bom tempo sem ir porque não tinha dinheiro para comprar um livro de inglês e a professora não permitia que a pessoa que não tivesse o livro ficasse na aula. E para meus pais não ficar sabendo do que estava se passando, eu ia, chegava no portão da escola e

ficava esperando até passar a aula da professora. A diretora [...] sabendo da situação, depois que passava os períodos da professora ela permitia que a gente entrasse na sala. Foi um fato que me marcou bastante por eu ter 12 ou 13 anos, eu me senti excluída, é muito triste, marca para a vida inteira [...] talvez para a professora ela nem saiba porque ela continua dando aula, ela nem saiba que ela deixou esta ferida[sic] (Resistência).

Revela-se, na narrativa da aluna, a relação de opressão vivenciada na escola numa dualidade contraditória: a professora oprimia os alunos e, ao mesmo tempo, era oprimida pelo sistema, o que pode ser ilustrado nas palavras de Freire (2013, p. 43) quando afirma “os oprimidos hospedam um opressor em si”. A atitude da professora, em punir a aluna, não colabora para superação da pobreza e ainda aprofunda a desigualdade, fazendo da escola um espaço de reprodução e manutenção do sistema, onde os que menos têm, menos podem. Jorge (2014) assevera que a escola deveria possibilitar que todos tivessem acesso ao conhecimento como forma de minimizar as desigualdades.

5.3.1. Trajetórias interrompidas

Parei de estudar é a fala comum entre os que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a descontinuidade na trajetória escolar, por parte de quem a procura, é característica dessa modalidade de ensino e é o reflexo da condição socioeconômica desfavorável presente no cotidiano desses sujeitos. A interrupção nos estudos reflete um contexto e não uma situação pontual, em que, geralmente, os educandos param de estudar e trazem para si a responsabilização por não terem conseguido seguir, sem problematizar reponsabilidades ou causas alheias a eles.

O grupo de pesquisados apresenta trajetórias escolares com diferentes contornos. Embora nem todos possuam históricos de interrupção, os que os

têm vivenciaram isso em diferentes tempos e por motivos diversos. Contrariamente a esse historial, um ponto de convergência, entre eles, é que, durante o curso PROEJA, não houve momentos de interrupção ou de reprovação. Assim, todos finalizaram o curso no período regular.

A egressa *Dedicação* diferencia-se dos demais ao ter uma trajetória contínua desde o ensino fundamental. Ela apenas migrou do ensino regular para a modalidade EJA no ensino médio, porém sem interrupções. Brunel (2008) argumenta que os jovens estão desmotivados e desencantados com a escola regular, que estão perdidos e não veem a importância do estudo para a vida e para a inserção no mercado de trabalho.

A egressa *Autonomia* revela um tipo diferenciado de interrupção, pois o afastamento da escola se deu após concluir o ensino médio, por dificuldade de ingresso no ensino superior. No contexto brasileiro, em virtude do desequilíbrio na relação candidatos/vaga no ensino superior, o número de reprovados é, naturalmente, muito maior do que os aprovados. Esses últimos são tidos como sortudos ou inteligentes. Outro aspecto a ser apontado é o descompasso entre a exigência dos processos seletivos e o currículo do ensino médio, especialmente em cursos profissionalizantes. No caso da referida aluna, o curso magistério dificultou seu acesso ao ensino superior, pois o currículo dessa modalidade de ensino, ao contemplar componentes curriculares específicos, como didática e psicologia, que não são avaliados na seleção, reduz a carga horária de outras áreas do conhecimento, gerando a sensação de 'ensino fraco'.

Mas como eu fiz magistério nós não tínhamos todos conteúdos, era vestibular, não tinha ENEM e quem disse que eu passei. Fiz e não passava, não passava, não passava. Aí parei porque em 2005 eu tive meu filho e eu tinha que trabalhar, cuidar do filho e mais a casa, não consegui. Mas eu tentava todo ano o vestibular em Santa Maria, porque não tinha aqui, aqui foi ter em 2008 [sic](Autonomia).

Uma das metas do Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014-2024, é ampliar e interiorizar o acesso ao ensino superior, além de melhorar os índices de conclusão dos cursos. A criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008, confirma-se como uma estratégia para alcançar tal meta, uma vez que criou vagas de nível superior em municípios do interior, derrubando empecilhos econômicos e de distância, oportunizando maior igualdade de acesso para todos ao ensino superior. De acordo com dados do MEC/INEP (2017), entre 2007 e 2017, os IFs e CEFETs registraram a maior variação positiva (433,7%) no número de matrículas no ensino superior.

Entre os demais egressos, a interrupção, nos estudos, variou de um ano e meio até 32 anos. A retomada a educação deu-se em momentos diversos, na educação básica, no ensino superior ou em ambos, retratando um panorama diferenciado entre os egressos. Os motivos assemelham-se e incluem: dificuldade de conciliar estudo e trabalho, casamento, gravidez e nascimento dos filhos, dificuldades financeiras, dificuldade de mobilidade até a escola, falta de interesse na escola e falta de incentivo dos pais.

A interrupção por motivo familiar ocorreu tanto com homens quanto com as mulheres, mas se verificou que, no caso das mulheres, ocorreu mais pelo envolvimento com o cuidado dos filhos, enquanto que, no caso dos homens, destaca-se o envolvimento com o sustento dos filhos e, com isso, a busca de outro trabalho ou de mais horas de trabalho.

Também a travessia pela adolescência e a mudança em relação à escola interferiram no abandono dela, como referiu o entrevistado *Foco*, que justifica a interrupção por conta do desinteresse e da reprovação *“eu não sei porque cargas d’água, mas eu mudei bastante, não estava tão dedicado, aí reprovei no primeiro ano. Repeti e aí passei tranquilo, já no segundo ano eu rodei de novo, daí eu já não gostei mais”[sic]*. O maior percentual de reprovação e evasão da educação básica ocorre no primeiro ano do ensino médio, com 15,3% e 12,9%, respectivamente, obtidos durante o Censo Escolar 2014/2015 (MEC, 2016).

Quatro entre os pesquisados interromperam os estudos ainda na educação básica, em situações peculiares nas quais não havia apenas uma motivação, mas um conjunto de fatores, conforme pode ser percebido nos relatos:

Na época eu não tinha tanto apoio, digamos dos meus pais, eles mandavam a gente pra escola mas não exigiam, não tinham aquela exigência, digamos que um pai deveria forçar o filho para estudar pra ter um futuro mais concreto [...] quando eu comecei a ter uma certa idade ajudava o pai durante o dia nas obras e durante a noite eu estudava, mas estudava entre aspas.[...] fui crescendo, amadurecendo e continuei, fui estudando aos poucos e assim acabei desistindo no oitavo ano. Aí a idade foi aumentando e acabei casando, bem novo, novo era modo de dizer, com 20 anos. Mas adquiri uma família muito cedo e aí trabalhar para sustentar a família e o estudo foi ficando.[...] minha filha mais velha estava com 3 anos de idade, me deu um estalo e eu resolvi terminar o ensino fundamental[...] para ter um currículo melhor um pouquinho, eu já estava concursado na prefeitura nesta época, entrei em 98, trabalhando na guarda da prefeitura onde estou até hoje. E sempre na correria entre trabalhar na prefeitura e fazendo um biquinho prá aumentar o salário do fim do mês acabei concluindo o Fundamental e iniciei o Ensino Médio [...] daí a minha esposa engravidou novamente e aí eu comecei correr atrás da máquina numa segunda opção de emprego e abandonei o estudo de novo, depois de um tempão é que vim fazer o PROEJA aqui, e não parei mais [sic] (Esforço).

Relato semelhante é o de *Resistência*, quando aponta as questões familiares e financeiras como entraves à sua permanência no seio escolar:

Aí eu comecei a estudar de noite. De noite também não era muito fácil porque logo eu comecei a namorar e eu engravidei da minha filha mais velha, de 15 anos, eu tinha 16 anos na época, aí eu parei de estudar em função de ter engravidado. Quando ela tinha um ano e pouco eu retornei, mas ia e não tinha incentivo, aquela motivação prá continuar [...] o meu pai nunca foi de dar muita importância pro estudo [...] a minha mãe, ela até incentivava, mas também era uma pessoa que não foi criada em função de valorizar a educação. Eles criaram os filhos prá saber ler, escrever e casar e eu também até um tempo eu tava seguindo essa linha. Mas a trajetória estudantil ela não foi mais possível por minha mesmo e por motivo financeiro mesmo, eu parei estes 12 anos e só voltei aqui, depois e não parei mais [sic] (Resistência).

Os relatos são ricos em detalhes passíveis a serem analisados e que permeiam o processo de interrupção nos estudos. A baixa escolaridade dos pais pode desenvolver neles uma aparente incapacidade para acompanhar o cotidiano escolar do filho; Além disso, o desinteresse do adolescente pela escola, a necessidade de trabalhar, a gravidez, foram aspectos que se consolidaram e resultaram na interrupção dos estudos. Conforme Fernandes (2010), a evasão em função do trabalho é mais alta entre os homens de 15 a 17 anos, e a gravidez precoce eleva, em quatro vezes, o risco de evasão no caso de mulheres. Também verificou que a dificuldade de conciliar estudo e trabalho foi a motivação que se mais destacou.

Quanto à percepção de falta de incentivo dos pais na trajetória escolar dos egressos, pôde-se considerar como sendo o reflexo da desvinculação desses pais com a escola, pois, para Charlot (2002), as famílias das camadas populares têm muito interesse na escola, por considerar que só assim poderão enfrentar as dificuldades e ter uma vida melhor, diferentemente dos ricos, para os quais a vida já está garantida. Analisando o relato dos egressos, inferiu-se que da questão socioeconômica emergem a maioria das motivações para a interrupção nos estudos porque, com melhores condições, seria possível ultrapassar certas situações que se colocaram como barreiras.

5.4.O PROEJA: DAS MOTIVAÇÕES AOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Considerando que o enfoque principal da pesquisa é o PROEJA, buscou-se conhecer a motivação, as vivências e os sentidos e significados atribuídos ao curso.

5.4.1. Motivações

A partir da análise das narrativas e das respostas aos questionários, percebeu-se que a intenção dos alunos, em continuar ou retomar os estudos, e a busca pelo PROEJA se deu pela motivação pessoal e de pessoas próximas, como esposos, filhos, namorado, avó e amigos. Para alguns, apesar do desejo de retornar ao meio escolar, também estava presente o receio de não conseguir e o medo do fracasso. Para se vencer isso, contaram com apoio de amigos e de familiares. A maioria dos egressos foi informada do curso através da divulgação na rádio e por conhecidos, diferentemente de uma egressa que já era aluna do PROEJA-FIC e que, nesse caso, chegar ao PROEJA-ensino médio foi o caminho natural.

Na escolha do curso, observou-se a prevalência de motivações acadêmicas e profissionais citadas na seguinte ordem de importância: intenção de continuidade no ensino superior, busca por um ensino de qualidade, busca da profissionalização através de um curso técnico, suprimento de lacunas de conhecimento e desejo de conclusão do ensino médio.

A intenção de continuidade dos estudos, a busca por um ensino de qualidade e o curso técnico foram motivações que se basearam na representação que o IFFar tem no município de Júlio de Castilhos e na região. É uma instituição renomada na formação de técnicos e que também atua no nível superior, apresenta uma excelente infraestrutura e conta com profissionais qualificados, diferenciando-se das demais da região.

A busca pelo PROEJA, como forma de concluir o ensino médio, foi citada por apenas dois egressos, e esse número reduzido justifica-se por ser um curso integrado, com a duração de três anos, o mesmo tempo do ensino regular. Então, quem tem pressa ou não se interessa pelo curso técnico, pode concluir o Ensino Médio em três semestres em escolas estaduais, ou em menos tempo, em escolas privadas, não sendo o PROEJA uma alternativa interessante.

Apenas a egressa *Superação* referiu uma motivação pessoal de cunho íntimo para justificar a escolha do curso “*achar alguma razão para que a vida continuasse e realizar o sonho de minha filha que era que eu voltasse a estudar*”. Nesse relato, nota-se a busca do curso para além de formação acadêmica e profissional, a busca de um novo sentido de vida. A procura por uma escola que cuida e acolhe, indo ao encontro da ideia de que a escola “é um espaço de relações”, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar e confrontar-se com o outro (Gadotti, 2007).

5.4.2.O curso PROEJA

Da experiência no curso PROEJA, os egressos destacam aspectos pedagógicos relacionados à aprendizagem, e, principalmente, aspectos socioafetivos, relacionados à convivência e vivência e aos sentidos e significados do curso.

5.4.2.1.O PROEJA: aspectos pedagógicos

Quanto ao aspecto pedagógico, foi considerada positiva a forma de avaliação utilizada pelos professores, através de atividades diversificadas, como provas e trabalhos, o que atendia às diferenças dos alunos na turma. As aulas foram consideradas dinâmicas e com ênfase na parte prática do curso na área do comércio. De acordo com os relatos, no curso Técnico em Informática, as disciplinas técnicas foram consideradas as mais difíceis, principalmente Programação, que levou à evasão, principalmente dos alunos mais velhos, os outros desistiram no estágio. Já no curso Técnico em Comércio, os egressos mostraram maiores dificuldades nas disciplinas do currículo básico, como Língua Portuguesa. Isso é retratado no relato de

Serenidade, que afirmou: “*eu tinha muita dificuldade de escrever, eu ‘comia’ muita letra, também tantos anos fora da escola [...] e ela dizia assim, [...] tudo vai voltar, tudo é normal, quando vocês começarem a escrever, vocês vão fluir*” [sic].

As observações, em relação à avaliação e às aulas, devem-se ao trabalho de formação da instituição junto aos professores em prol da adequação pedagógica para a modalidade PROEJA e também a participação de alguns professores em um curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que fossem sensíveis para situações como a narrada por *Serenidade*. Para Gadotti (2011), os educadores precisam respeitar as condições culturais dos adultos e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico e o saber popular para que tenha impacto nas condições de vida do aluno-trabalhador.

Quanto à aprendizagem, o curso Técnico em Comércio se mostra mais acessível ao tratar do comércio e relações comerciais, um tema que faz parte do cotidiano dos adultos, nas funções de pai, mãe, consumidor ou, ainda, porque trabalham nessa área. No caso desse curso, os conhecimentos são facilmente aplicáveis nos contextos de vida dos alunos, conforme a fala de *Persistência*, que é vendedora, “*marketing, que me fazia brilhar os olhos*”, fala corroborada por Gadotti (2011) que reitera os princípios andragógicos ao dizer que o aluno adulto quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo.

Já o Técnico em Informática, com linguagem técnica, que requer conhecimento de termos em inglês, além de cálculos e lógica, torna-se um curso mais complexo, não apenas para alunos da EJA, mas, principalmente, para eles, que têm pouco tempo para rever conteúdos e pouco acesso ao principal instrumento de trabalho, o computador, para alguns, disponível apenas na escola. Também contribuiu o fato de a instituição, na época de realização do curso, ainda não apresentar uma consolidada estrutura de Assistência Estudantil, tal como existe hoje, capaz de minimizar as dificuldades dos alunos.

Verificou-se, do mesmo modo, que, em ambos os cursos, o currículo elenca uma grande quantidade de disciplinas dos núcleos básico, politécnico tecnológico, acarretando, aos jovens e adultos despreparados da dinâmica escolar, dificuldade para organizar tarefas e materiais, além de dificultar o aprofundamento dos conteúdos. A integração das aulas por áreas de conhecimento ainda não é uma realidade nos cursos, apenas se evidencia a integração de conteúdos e avaliações entre algumas disciplinas, por meio de projetos integradores.

5.4.2.2.O PROEJA: aspetos socioafetivos

No aspeto socioafetivo, o curso destaca-se pelo bom relacionamento entre os alunos, apesar, e principalmente, pela diversidade das turmas, que retratam um clima de companheirismo e entusiasmo para continuar: *“a gente criou vínculo de convivência que deixou o ambiente mais aconchegante, deu forças prá gente não desistir também”[sic] (Esforço).*

Na minha turma tinha pessoas de 40 anos, de 50 anos, pessoas de 18 anos, então a gente conseguiu se formar, então ali todo mundo tinha idade diferente, mas eram tratados todos iguais e eu acho muito importante porque não é a tua idade que faz o teu intelecto ser menor. É como eu digo não é o tempo que tu parou, é a tua busca, é a tua força de vontade de continuar [sic](Resistência).

As questões de afetividade também enfatizam o fazer dos professores na escuta, no apoio e no cuidado para com os alunos.

O meu estar aqui no Proeja foi maravilhoso [...] nós tinha o incentivo dos professores, quando um colega faltava à aula dois dias o professor tava ligando, pra saber por que faltou? Não vai vir mais? Isso estimulava a gente, na época era a professora [...] como coordenadora e ela tava sempre ligando prá

ver o que tinha acontecido. Eu nunca fui de faltar, mas os colegas sim, ela ligava e o pessoal vinha. Aí toda a turma se formou [sic] (Serenidade).

Outra entrevistada reforça o significado do curso como possibilidade de participação e de autonomia do aluno:

Eu gostei muito porque os professores davam muita voz pra gente, isso é importante a gente aprendeu aqui dentro que o aluno faz parte de sua própria educação [...] O professor numa fala muda totalmente o teu pensamento, o professor tem este poder na vida do aluno, ou ele motiva a continuar ou depois dali a criaturinha não vai mais querer e é preciso que nós, como futuros professores, tenhamos consciência que o professor pode mudar uma vida. Foi o que aconteceu comigo, foi os professores que me fizeram, olhar para a frente (Resistência).

Os relatos dos egressos conduzem a um professor diferente do estereótipo de mero transmissor de conhecimentos. Na fala deles, temos um professor sensível, com capacidade de dar voz e de escutar, de cuidar “como um jardineiro que cuida com emoção do seu jardim [...] um profissional do encantamento” que traz o prazer à vida escolar, através do gosto pelo aprender, prazer em ensinar e amor ao aprendente (Gadotti, 2003, p. 9). É o olhar atento dos professores que desperta essa significação nos alunos.

As vivências consideradas marcantes no PROEJA foram os projetos Biblioteca e Bazar do PROEJA, além das viagens de estudos. São projetos interdisciplinares, realizados com atividades em sala de aula e intervenção na comunidade. O projeto Biblioteca foi realizado pelas primeiras turmas do Técnico em Comércio, quando não havia a Prática Profissional Integrada e, então, eram realizados projetos integradores de cunho social, de grande relevância para os participantes.

Tinha que criar e administrar a biblioteca, então a gente fez toda essa parte de conseguir os livros, depois doar para a Casa de Passagem. Um dia a gente foi lá de noite, se vestiu de palhaço, levou brinquedos, levou os livros e isso me marcou bastante. Este olhar para o outro e nós também..., nós ficamos bem satisfeitos com o projeto (Dedicação).

Outra vivência marcante, relatada pelos sujeitos da pesquisa, é o Bazar do PROEJA, devido ao grande envolvimento dos alunos nas oficinas, durante todo o ano letivo e no dia do Bazar. É um trabalho coletivo, que proporciona múltiplas aprendizagens na área do comércio, numa perspectiva de economia solidária, cooperativismo e sustentabilidade. O valor obtido, com a comercialização dos produtos, é utilizado para o custeio da viagem de estudo e de lazer, de forma que todos possam participar e conhecer novos lugares. Como a maioria dos alunos tem pouca ou nenhuma oportunidade de viajar, esse momento é cercado de expectativas:

O que marca bastante todos os alunos é a parte das oficinas porque a gente aprende o trabalho em equipe, administrar [...]. Depois com a venda daqueles produtos ali a gente juntava o dinheiro prá s viagens de estudo. Consegui participar de duas viagens, a terceira viagem foi difícil para mim por causa do trabalho, aí não fui, mas ajudei igual nas oficinas [sic] (Esforço).

Na trajetória pelo PROEJA, *Superação* revelou ter a habilidade de fazer, organizar, intermediar, argumentar e gerir, destacando-se nas atividades do bazar e representando o curso em eventos:

A minha melhor experiência no Proeja foi o Bazar, eu adorava o bazar. Foi uma coisa que ensinou muito prá nós, correr, buscar as coisas, solucionar. Eu acho que foi bem marcante. A minha ida para Pernambuco representando o PROEJA, para falar do Bazar, foi uma experiência maravilhosa [sic] (Superação).

Indo ao encontro do que defende Oliveira (2008), *Superação* é uma pessoa que se revela como dotada de competências, porque possui mais recursos do que outros estudantes adultos do mesmo curso para resolver problemas do cotidiano e, por isso ela, tem grande importância no grupo de pares. Assim, o PROEJA é um curso que possibilita, aos jovens e adultos, além de uma profissão técnica de nível médio, vivências que revelam capacidades, habilidades e talentos que são marcantes, porque dão sentido ao que é ensinado e ao que é aprendido.

5.4.2.3.O PROEJA: Sentidos e (re)significados

As narrativas constituem-se nas histórias de vida dos egressos, histórias construídas durante a caminhada, um caminhar constante, num tempo que não para. E, quando os caminhos se cruzam, dá-se o encontro, o encontro na vivência comum, o PROEJA, cada um, ao seu tempo e a seu modo. Isso se traduz em sentidos e significados ora tão particulares e ora tão comuns no grupo.

A passagem pelo PROEJA configurou-se em sentidos e (re)significados para o contexto de vida dos egressos, os quais perpassam pelo contexto de vida pessoal, profissional e acadêmico. O contexto pessoal refere-se às mudanças no modo de ser, enquanto, no profissional, relaciona-se com mudanças proporcionadas no trabalho, e o acadêmico à continuidade dos estudos.

Relacionado ao aspeto pessoal os sujeitos revelaram que o curso trouxe mudanças em suas maneiras de ser e de agir, revestindo-se, assim, de grande importância na vida deles como pessoas, como para *Dedicação*, que venceu a timidez, como *Foco*, cuja convivência, com colegas mais velhos, tornou-o mais paciente e maduro ou, ainda, mudou-os para melhor exercerem outros papéis na sociedade, conforme expresso por *Serenidade*: “O PROEJA foi a base de tudo, eu cresci muito, tinha mais assunto para conversar com as pessoas, outro tipo de assunto, se tiver estudando tu cresce em todos os sentidos . Cresci como mãe, como mulher, como tudo”.

Resistência destacou, também, que a participação no curso serviu para perder a ‘ingenuidade’ frente às situações de mundo, tendo um olhar mais crítico para aquilo que a cercava.

Eu não consigo me enxergar hoje sem ter feito o PROEJA. Quando a gente começa a estudar até o círculo de amizades muda, o pensamento muda, o agir muda, [...]a gente começa rever alguns atos [...] e reconhecer certas pessoas [...] se tu tem um certo conhecimento tu consegue as pessoas que querem teu crescimento e as que não querem. O curso me trouxe essa experiência, essa consciência que tudo é à base de muito estudo, o que nos iguala é o estudo.

Não há outra coisa para nos igualar como a busca pelo conhecimento [sic] (Resistência).

O PROEJA, enquanto curso técnico, também mostra significação positiva para os egressos, mas com uma relevância menor porque poucos atuam na área de formação do curso. Para esses, o curso não representou melhorias salariais ou de cargo, todavia teve significado na valorização do currículo como profissional de nível técnico e também porque os conhecimentos do curso foram utilizados para melhorar seus desempenhos nas funções que exercem.

Para duas egressas que atuavam no comércio, o curso proporcionou mudanças concretas no ambiente de trabalho, seja por alcançarem uma função e um salário melhor *“eu era vendedora, depois passei para o caixa e nesse meio tempo do curso eu aprendi muito e o salário aumentou” (Dedicação)*, seja pela conquista de um emprego melhor em função dos conhecimentos adquiridos *“o meu diferencial foi de eu ter tido um curso técnico em comércio, isso ajudou muito porque eu penso nossa... o que que eu posso fazer diferente, eu faço diferente” [sic] (Persistência).*

Quanto à significação no contexto acadêmico, o curso se mostrou muito importante no delineamento de uma trajetória de continuidade para alcançar o ensino superior. A maioria dos egressos manifestou, no questionário, que o objetivo, ao buscar o PROEJA, era ingressar no curso superior e, durante as narrativas, percebeu-se que isso foi consolidando-se durante o curso, o mesmo ocorrendo com aqueles que chegaram ao curso com outros propósitos. Notou-se que o contexto e o incentivo familiar de alguns fizeram com que o ingresso no curso superior fosse natural e esperado, principalmente para *Foco*, cuja mãe tinha curso superior, mas o que não era uma realidade para os demais, os quais, inseridos em um meio desfavorável, tiveram motivação própria e outras obtidas nas vivências do curso.

O Proeja foi tudo para estar onde estou hoje, foi a porta de entrada para eu estar no curso superior, fazer o PROEJA me deu novamente o gosto por

estudar, o que eu nunca fazia quando eu era menina. Eu parei 32 anos e gostei de voltar a estudar e não queria parar, eu acho que a gente tem que continuar. Eu me apaixonei pelo técnico e isso fez com que eu quisesse continuar. Eu segui no superior porque a vivência no PROEJA foi positiva em um momento importante da minha vida. Eu sempre digo, foi um curso que eu amei fazer (Superação).

Na voz de uma das pesquisadas, ficou claro que, além do curso em si, os professores, com as partilhas das suas experiências de vida, também desempenham um papel importante na motivação do adulto para o prosseguimento do estudo:

Com certeza, minhas vivências no PROEJA me estimularam a continuar, mais foram as falas dos professores, a vivência dos professores, que continuaram estudando depois que tinham a sua vida estabelecida, assim como a minha, depois que já tinham filhos, e continuaram a fazer mestrado e doutorado e hoje estão aqui na instituição. Então, isso nos motiva, que não é porque somos nós que não somos capazes, os que estão aqui hoje também não tiveram histórias fáceis porque nada é fácil, tudo é batalhado, tudo é chorado, [...] que as lutas têm que ser vencidas não podem nos paralisar, tem que continuar batalhando, então isso me fez continuar também (Resistência).

Jorge (2014), à luz de conceitos de Bourdieu, assevera que os filhos de trabalhadores têm mais dificuldade de ascensão ao curso superior pela ausência de capital cultural herdado e pela ausência de capital financeiro. No entanto, os pesquisados mostram que essas duas condições são oriundas de um ambiente cultural restrito e de uma conjuntura econômica desfavorável, porém, ainda assim, avançaram para o ensino superior. A trajetória deles encontra sentido em Charlot (2002) quando argumenta que, embora as classes populares tenham menos chances acadêmicas que a classe média, é preciso considerar a singularidade de cada um, a capacidade de mobilização de cada um para o aprender.

Outro aspecto importante, relatado nas falas, refere-se à própria instituição, o IFFar. Primeiramente, pela localização do *campus* em um município do interior, o que fez com que fosse possível, aos pesquisados, sonharem com o curso superior e também pela forma como esse instituto organiza-se,

ofertando cursos de nível médio e cursos superiores, sendo possível avançar para outro nível e ainda permanecer na instituição. Assim, o ingresso na graduação foi sendo construído a partir do convívio diário dos alunos do PROEJA com amigos e vizinhos do ensino superior. Assim, passaram a se compreender como capazes de chegar lá. Isso também contribuiu para que jovens e adultos trilhassem um caminho diferente do esperado para suas condições, rumo ao curso superior.

Ainda que os sentidos e (re) significados extraídos das narrativas estejam entrelaçados entre o contexto pessoal, profissional e acadêmico, percebeu-se que a significação do curso, dada pelos egressos, teve maior expressão no aspecto pessoal e acadêmico, influenciando-os e provocando mudanças nas atitudes, nos valores e na forma de viver, o que propiciou o avanço ao curso superior. Isso se torna bastante relevante, pois demonstra que o curso está atendendo seus objetivos de desenvolvimento humano integral e de formação integrada.

5.5. O CURSO SUPERIOR: DA ESCOLHA ÀS PERSPETIVAS

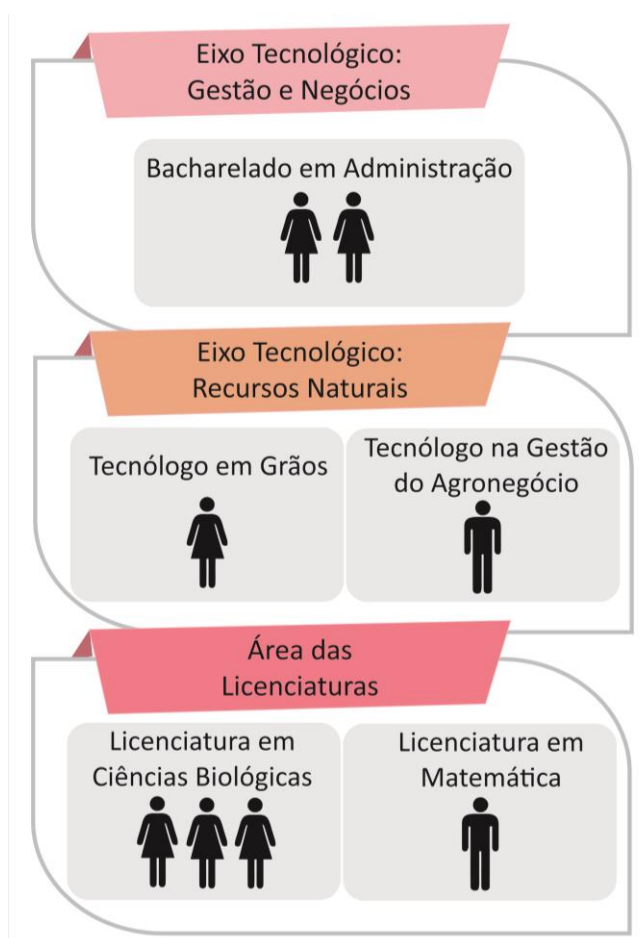
O curso superior não é uma realidade para a maioria dos brasileiros e verifica-se um afunilamento entre os concluintes da educação básica e os ingressantes no ensino superior. Do total de egressos do PROEJA do campus, de 2011 a 2016, apenas 18% matricularam-se em cursos superiores ofertados no local, podendo alcançar um percentual maior se fosse considerada a matrícula em qualquer instituição. Jorge (2014) verificou que, entre os egressos do PROEJA do Paraná, apenas 11% deram continuidade aos estudos em cursos superiores, alegando dificuldades de aprovação em instituições públicas e falta de recursos para custear o curso em instituições privadas.

No *Campus* Júlio de Castilhos, em dezembro de 2017, apenas 10% dos egressos do PROEJA estavam matriculados em cursos superiores na instituição, cujo ingresso ocorreu de 2013 a 2017. Desses, 6% fizeram parte da

pesquisa, representados por oito egressos que estão inseridos nos seguintes cursos: Bacharelado em Administração, Tecnólogo em Produção de Grãos, Tecnólogo em Agronegócio, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática.

Conforme mostra a Figura 12, a metade dos pesquisados estão em cursos de licenciatura, o que é muito positivo, visto que uma das finalidades dos Institutos Federais de Educação é ofertar, no mínimo, 20% das vagas nesses cursos, contemplando a formação de professores de educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e de matemática. Desses, a maioria expressiva é do curso de Ciências Biológicas.

Figura 12 – Inserção dos egressos do PROEJA por curso e eixo tecnológico



Fonte: elaborada pela autora.

Constatou-se que a preferência do curso não foi o fator determinante na escolha do curso e que a metade dos egressos se valeu do critério da possibilidade, ingressando no curso que foi possível, dentro da oferta de cursos na instituição e/ou do ponto de corte do curso, isto é, a nota mínima para ingresso nele. Os alunos procuram se adaptar ao curso, mesmo não sendo o preferido, ou chegam, até ele, através de transferência interna, o que não é possível quando o curso pretendido não é ofertado na instituição. Consoante ao visualizado na pesquisa, Silva (2015) reforça que, muitas vezes, não é o estudante que escolhe o curso, ele é escolhido em função da nota que não permite cursar a primeira ou segunda opção de escolha.

A egressa *Autonomia*, após concluir o ensino médio com habilitação em magistério, por repetidas vezes, não obteve êxito no vestibular e atribui a dificuldade às lacunas de aprendizagem que não foram supridas no curso, no qual a ênfase era a formação específica. Mesmo após concluir o PROEJA, as dificuldades permaneceram, e a aprovação no ENEM e o ingresso no curso escolhido só ocorreu após preparar-se por meio de um curso disponível na internet. Nesse momento, cabe a reflexão acerca da adequação de um processo seletivo, como o ENEM, ser aplicado, indiscriminadamente, a qualquer estudante, seja do ensino regular, de cursos profissionalizantes ou de turmas do PROEJA, visto que o curso realizado, os estudantes e suas condições de vida são diferenciadas.

Esforço cursa Licenciatura em Matemática, embora sua preferência seja por Bacharelado em Administração, para o qual não obteve nota suficiente e continua tentando a transferência interna. *Dedicação*, em virtude da nota, ingressou em um curso menos concorrido e, depois, transferiu-se para o curso de sua preferência. Os relatos mostram que os egressos foram adaptando as suas preferências às possibilidades disponíveis, conforme relata Superação: “*Administração não era uma das áreas que eu queria, não é uma coisa que eu ame, mas já odiei mais, eu queria Serviço Social, mas para Santa Maria eu não podia ir*”[sic].

Outros demonstram que as escolhas foram feitas se tentando equacionar as situações familiares, a distância de ofertas de cursos e os recursos financeiros:

Eu optei pela área da Biologia. Graças a Deus eu entrei pelo processo do ENEM, a minha nota foi razoável, uma nota boa, não entrei por cotas, entrei pela geral. [...] mas a minha área mesmo que eu gostaria era Português [...] mas eu teria que me deslocar de Júlio para Cruz Alta ou Santa Maria, então eu optei por fazer a licenciatura em Biologia aqui mesmo, porque a gente tava sempre focando nos estudos da minha filha mais velha [sic] (Resistência).

A análise do discurso de *Resistência*, ao se referir que não ingressou por cotas, enfatiza sua capacidade cognitiva, já que o ingresso, por cotas é, pelo senso comum, visto como um meio facilitado de assegurar a vaga. Ela refere-se à cota como estudante da rede pública, mas nem sempre o ponto de corte favorece os cotistas porque o excelente desempenho de algumas escolas públicas, no ENEM, tem elevado a média desse grupo, fazendo com que, em alguns cursos, os pontos de corte, entre cotistas e não cotistas, não tenham grandes diferenças. Em 2017, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul destacou-se entre os 50 melhores desempenhos no ENEM no ranking das escolas públicas brasileiras.

Não obstante, alguns egressos conseguiram ingressar no curso pretendido, e a escolha se fez a partir das possibilidades de inserção no mercado de trabalho, como foi o caso de *Persistência*: “*eu escolhi Administração porque sempre achei interessante, é um curso que ele abre para concurso, tem um leque infinito de oportunidades que tu consegue ingressar num concurso*” [sic].

Os relatos apontam que, estando no curso de preferência ou não, as dificuldades enfrentadas foram decorrentes do conteúdo ‘difícil’ de certas disciplinas relacionadas pelos egressos, à falta de pré-requisitos e à falta de tempo para estudá-los, o que resultou, às vezes, em reprovação e atraso no curso, mas, mesmo assim, não foi sido motivo para desistência.

Nesse aspecto, Silva (2015), baseado em vários autores, admite que a chegada dos egressos da educação de jovens e adultos tem sido um desafio para as universidades, já que representam um perfil de aluno que não é o habitual, carregam lacunas da escolarização anterior e que a situação é mais complexa no caso dos egressos da EJA, pois trabalham e frequentam cursos noturnos, o que impede que tenham uma participação efetiva na vida acadêmica.

Dessa forma, as políticas públicas de expansão da rede de ensino superior não podem visar apenas ao acesso, mas objetivar a permanência desses novos sujeitos no ensino superior. Eles estão galgando níveis mais altos de ensino. Essas políticas devem se preparar e adequarem-se para atender a esses trabalhadores, pois as condições deles diferem do jovem universitário que só é estudante. Contudo, detectar as deficiências não é suficiente, é preciso tentar superá-las, responsabilizando-se, do mesmo modo, pela aprendizagem desse novo estudante no ensino superior.

Na mesma direção, as narrativas dos pesquisados apontam que não reconhecem preconceitos por serem egressos do PROEJA, às vezes. Na verdade, afirmaram ser vantajoso ter mais idade e maturidade que os demais, e as dificuldades que apresentaram, no curso, não diferiam do contexto geral da turma, pois a condição de trabalhadores e estudantes os tornava semelhantes. Mesmo assim, nem todos resistem, conforme a percepção de Resistência: *“tinha duas senhoras que iniciaram e desistiram porque não se adaptaram, é mais da gente do que do outro. Às vezes, o jeito como a gente se reflete é como os outros acabam nos enxergando”*. Essa fala remete à fase de estranhamento com a vida acadêmica e falta de afiliação com o curso, segundo pontuado por Silva (2015).

As expectativas em relação ao ingresso no ensino superior representam um grande passo, uma vitória, com grande significado para cada um deles e para suas famílias. Significa superar barreiras, dificuldades, motivar-se, acreditar em si e representa ser alguém da família que conseguirá avançar até o ensino superior, motivando outros familiares e servindo de exemplo positivo de vida:

Venho de uma família humilde tanto de pai quanto de mãe, então, trabalhar, colocar comida na mesa e ter onde morar era suficiente, eu sei que não era. Então, prá mim, é um mérito muito grande, uma alegria estar fazendo um curso superior sob os meus méritos, sob o meu esforço. Posso dizer que sou visto como um guerreiro, quase herói, [...] sendo o único que estou fazendo o curso superior, eu acho que prá eles [familiares] é muito gratificante ter alguém que está batalhando prá ter um futuro melhor e dando exemplo para os filhos. Eu me sinto o máximo mostrar prá eles que a gente é capaz de tudo o que a gente quer [sic] (Esforço).

O ingresso no curso superior pode significar uma vitória, uma honra, resultado da determinação e do esforço:

Estar no superior... eu acho que é uma vitória, porque quem faz PROEJA, faz porque teve alguma dificuldade de não ter podido terminar os estudos, porque trabalha [...] Je ainda consegue um curso superior eu acho que é uma vitória, merecimento porque sem este esforço não vai ter este merecimento, porque prá mim é uma honra ter conseguido estar aqui. Eu estou feliz, me sinto realizada como pessoa, como mãe, como estudante e eu acho que sou incentivo para o meu filho [sic] (Autonomia).

Para *Resistência*, a aquisição do diploma transcende a sua pessoa, é como se a conclusão do ensino superior também diplomasse a sua família:

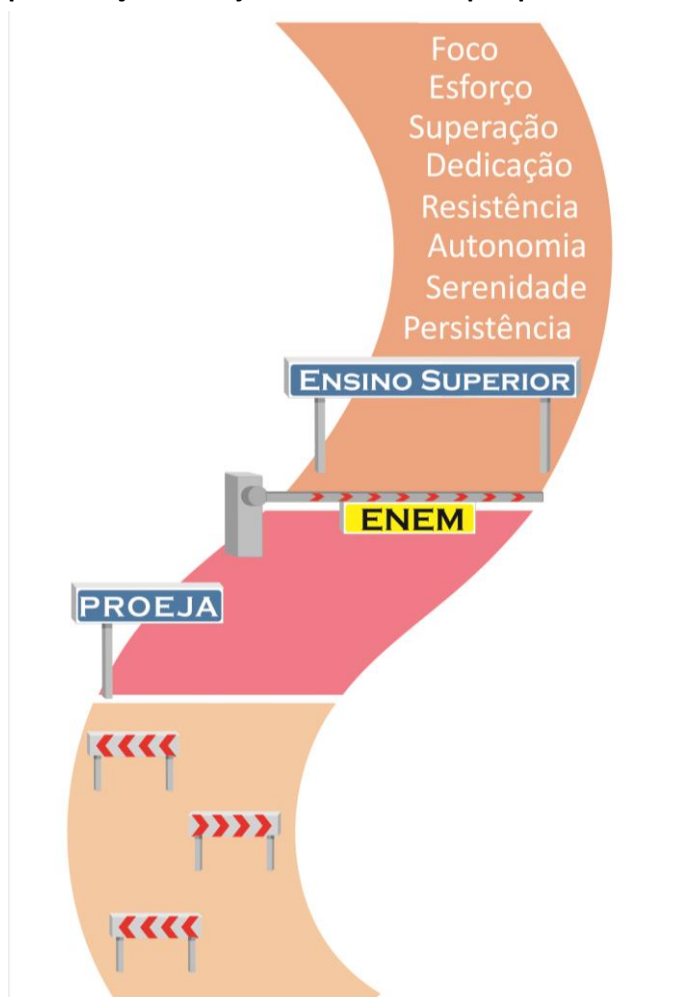
O olhar das pessoas ao meu redor me motiva bastante e ao concluir o curso será um diploma para a minha família. Será para mim, mas também será para a minha família, é uma geração futura que já teve alguém que vai ter um curso superior. É uma geração que vem por aí amparada numa graduação então é um salto maior, as pessoas não vão partir do zero (Resistência).

A conclusão do curso também gera expectativas principalmente quanto à melhor remuneração no trabalho, mobilidade ocupacional e, ainda, no que se refere à continuação nos estudos, como se percebe no narrar de *Persistência*: “Espero que o curso me traga algum retorno financeiro no trabalho, pois eu me vejo muito desenvolvida, em comparação com meus colegas de trabalho, tenho a cabeça mais aberta”, e de *Serenidade* “conforme o plano de carreira

na prefeitura, quem tiver uma faculdade ganha 20% de aumento e eu pensei, vou ter estudar, vou ter que me formar”.

Os egressos do PROEJA são sujeitos que, em algum momento da trajetória escolar, assumiram-se como trabalhadores e relegaram a escola a um plano secundário. Mais tarde, ainda na condição primordial de trabalhadores, viram-se impulsionados, por motivações pessoais ou profissionais, a reinscreverem-se no contexto escolar e chegaram ao ensino superior. A Figura 13 é uma representação da trajetória escolar dos egressos pesquisados.

Figura 13 – Representação da trajetória escolar dos pesquisados



Fonte: elaborada pela autora.

É uma trajetória de vida que ainda está se construindo num cotidiano de tensões entre o tempo do relógio, que faz em segundos, e o tempo da vida, que não reconhece o relógio. É uma caminhada entremeada por desafios, em que o caminhar se dá na esperança de uma vida em que possam ser e ter mais, e fortalecida por demonstrarem *Esforço, Foco, Dedicção, Resistência, Persistência, Serenidade, Autonomia* e capacidade de *Superação*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta dissertação se deu num contante movimento entre o ler e o reler, escrever e reescrever e, com o tempo, foi tomando forma e adquirido um sentido. No princípio, deu-se a *busca* pelos fundamentos da pesquisa, depois o *encontro* com os sujeitos em suas narrativas, a *compreensão* de seus sentidos e significados e, neste momento, a *síntese* do que foi possível compreender a partir da dinâmica do estudo. Portanto, representa o fim de uma etapa e algumas inquietações, as quais podem levar a novos estudos.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos esteve relegada a um plano secundário nas políticas públicas em educação, sendo efetivada, principalmente, por meio de programas e de projetos de caráter transitório e compensatório, sem dar conta das especificidades dos jovens e dos adultos. Por outro lado, a educação profissional, caracterizada pelo atrelamento com o setor econômico, encarregava-se da formação de mão de obra para o mercado de trabalho, num processo de aquisição de habilidades operacionais, desvinculadas da formação humana, e dirigida à camada mais pobre da população.

No início do século XXI, em meio a um novo contexto político no Brasil, que culminou com a ascensão de um governo popular, juntamente com a mobilização de defensores da EJA, foi criado, via decreto em 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Esse, apesar de ser mais um programa, apresentou uma proposta diferenciada ao integrar a formação humana à formação profissional.

Passados dez anos da implementação do programa e diante da perspectiva dos egressos se inserirem na sociedade, como profissionais técnicos ou ainda darem continuidade à trajetória escolar, alcançando o ensino superior, foi

relevante a realização deste estudo, no qual se buscou identificar e compreender os sentidos e (re)significados atribuídos à participação no PROEJA pelos egressos inseridos em cursos superiores.

A pesquisa foi realizada com oito egressos do PROEJA do *Campus* Júlio de Castilhos, inseridos em cursos superiores no mesmo *campus*, numa abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A coleta de dados realizou-se através de questionários e de entrevistas narrativas e, para a análise de dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva. Nessa etapa, definiram-se quatro categorias principais, definidas a priori, das quais surgiram categorias secundárias, emergentes do discurso. As categorias principais foram: o perfil sociodemográfico, a trajetória formativa, o PROEJA e o curso superior.

Quanto ao perfil sociodemográfico dos pesquisados, verificou-se que todos eram brancos, com predominância feminina, com idade que variava de 25 a 55 anos, maioria entre 25 a 35 anos. Apenas uma pesquisada era egressa do Curso Técnico em Informática, os demais eram do Curso Técnico em Comércio. Além disso, grande parte deles são pais e mães e têm de 1 a 3 filhos.

Quanto à ocupação, constatou-se que todos já tiveram trabalho remunerado e, atualmente, alguns se ocupam de funções não remuneradas, sendo estudantes ou assumindo funções típicas do lar. Entre os sujeitos, existem funcionários públicos, uma professora, uma monitora de escola e uma vendedora. Um dos pesquisados exerce duas funções remuneradas.

A origem dos egressos mostra uma família desfavorecida econômica, social e culturalmente, as mães exercem funções do lar, os pais são agricultores, pedreiros, técnico e aposentados. Tanto os pais como as mães dos sujeitos da pesquisa têm baixa escolaridade, a maioria com ensino fundamental incompleto, alguns com ensino médio completo, obtido em turmas de EJA, e apenas uma mãe possui ensino superior. Entre os irmãos dos egressos, a situação não difere, apenas os egressos mais jovens têm irmãos com ensino médio completo, e um deles apresenta um irmão na graduação.

Na categoria Trajetória Formativa, verificou-se que a escolarização inicial se deu em instituições públicas, na zona rural e na zona urbana do município. Esse período foi marcado positivamente pela boa convivência, pelas amizades e pela admiração por alguns professores. Todavia, também foi asinalado por situações negativas, como a reprovação, o estranhamento após troca de escola e situação de opressão/ exclusão por parte da escola.

A maioria dos egressos tem histórico de trajetórias interrompidas, principalmente na educação básica, em períodos que variaram de um ano e meio a 32 anos, por motivos variados, que incluíram questões de trabalho, dificuldade de conciliação com o estudo, questões familiares, como casamento, gravidez, nascimento dos filhos, questões financeiras, questões socioculturais, como falta de interesse na escola, de incentivo dos pais ou, ainda, dificuldade de aprovação em processos seletivos para ingresso no curso superior.

A terceira categoria abordou o curso PROEJA. Ao se analisar essa questão, foi possível notar que a escolha pelo curso se deu, principalmente, por motivação pessoal. Assim, as intenções acadêmicas destacam-se sobre as profissionais e pessoais. No aspecto acadêmico, a escolha ocorreu mais em função da possibilidade de continuidade no ensino superior do que para concluir o ensino médio.

Da experiência no curso PROEJA, os aspectos socioafetivos se sobrepuseram aos pedagógicos. Os sujeitos, em suas narrativas, referiram-se às dificuldades no curso e ao processo avaliativo. O Curso Técnico em Informática mostrou-se ser mais difícil em função das disciplinas técnicas, da falta de familiaridade com os equipamentos e do estágio obrigatório; enquanto o Curso Técnico em Comércio mostrou-se mais acessível em função da natureza do curso ser mais afeita ao cotidiano dos egressos. Apontou-se, como positivo, o fato de os instrumentos avaliativos não ficarem restritos às provas e também incluírem seminários, pesquisas, participação na PPI e trabalhos em grupos.

Nos aspectos socioafetivos, foi marcante a importância do curso como socialização entre os colegas, e a heterogeneidade etária da turma foi referida

como aspecto positivo, o qual proporcionou aprendizagens mútuas entre os mais velhos e os mais jovens. Do mesmo modo, foi ressaltado o papel dos docentes no acolhimento e na motivação para a continuação na caminhada acadêmica. Nas vivências marcantes, destacou-se a participação em projetos interdisciplinares, principalmente o Bazar do PROEJA e as viagens de estudo.

De acordo com as narrativas, o curso PROEJA mostrou significação pessoal, acadêmica e profissional, mas com ênfase para o aspecto pessoal e acadêmico. A significação profissional, como técnico, foi secundária para a maioria dos egressos porque não atuam na área. No entanto, foi importante para a egressa que trabalha na área do comércio, uma vez que proporcionou, a ela, ascensão no trabalho e melhoria salarial.

No aspecto pessoal, os sentidos e (re)significados se deram ao proporcionarem mudanças na forma de ser, de pensar, de relacionar-se, de compreender-se e de compreender o mundo, gerando novas posturas, aos sujeitos, não apenas como estudantes, mas como pais, filhos, trabalhadores, cidadãos. No aspecto acadêmico, o curso foi determinante no delineamento da trajetória acadêmica para o ensino superior, porque foi nele que se consolidaram o desejo e a possibilidade de avançar ao ensino superior, apesar de alguns não conseguirem ingressar no curso pretendido.

Na categoria o curso superior, notou-se que a preferência do curso não foi o fator determinante na escolha dele. Metade dos egressos se valeu do critério da possibilidade, ingressando no curso que foi possível, com base na nota que tinham e de acordo com a oferta de cursos na instituição. Estão inseridos nos cursos de Bacharelado em Administração, Tecnólogo em Gestão do Agronegócio, Tecnólogo em Grãos, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática, sendo que a Licenciatura abrange a metade dos egressos. As dificuldades relatadas, por eles, na realização dos cursos, referem-se ao cansaço pela jornada dupla ou tripla, à falta de pré-requisitos e à falta de tempo para estudar.

Estar em um curso superior significa superação e exemplo positivo de vida para aqueles com quem convivem, e a conclusão dos cursos, pelos sujeitos,

representará uma vitória, um marco na família, ao serem os primeiros a conquistarem um diploma de curso superior e terem expectativas, principalmente quanto a conseguir um trabalho melhor, com melhor remuneração e, ainda, terem a possibilidade de continuar estudando. As dificuldades e os pontos positivos destacados pelos egressos, em relação ao PROEJA, constituem-se nas demandas a serem observadas no curso, ou seja, pontos a melhorar e outros que devem ser mantidos e aperfeiçoados. Tais ajustes podem contribuir para que mais egressos do PROEJA consigam dar continuidade às suas trajetórias formativas escolares.

Esta investigação demonstrou a importância do Instituto Federal Farroupilha e do curso PROEJA no contexto de vida de oito jovens e adultos que encontraram, na instituição e no curso, um sentido e um (re)significado de mudança de vida, seja pela formação humana, formação técnica ou, ainda, pela continuidade na trajetória acadêmica. Apesar de esses pesquisados lograrem êxito ingressando no ensino superior, as dificuldades observadas de aprovação no vestibular ou de obter, no ENEM, uma pontuação que possibilitasse a escolha do curso de preferência, sugerem que os cursos PROEJA estudados precisam efetivar-se como perspectiva de continuidade no ensino superior, tal como são efetivos na formação profissional de nível médio. Com isso, estarão atendendo à concepção do PROEJA, prevista no Documento Base e o interesse institucional da verticalização de níveis de ensino.

Diante da incerteza quanto ao futuro da EJA e PROEJA, esse estudo, juntamente com outros que tratam do tema, constituem-se em dados científicos que reforçam a necessidade de continuidade e aprimoramento do programa em todo o Brasil, como referência de educação pública e de qualidade. Ao finalizar essa pesquisa, surgiram novos questionamentos, que instigam outras investigações, como analisar adequação do ENEM, enquanto processo seletivo, ao público e à matriz curricular do PROEJA e também analisar a percepção docente em relação aos acadêmicos egressos da EJA/PROEJA.

Ressaltar a importância do PROEJA, a partir das vivências de oito pesquisados, pode parecer inexpressivo em aspectos numéricos, mas se robustece em relevância ao apreender e ao compreender os sentidos e os significados que tiveram no contexto de vida de cada um, de suas famílias e, provavelmente, das comunidades em que se inserem. Tais vivências puderam ser (re)visitadas e (re)significadas nas narrativas e refletem a grande importância do curso nos diversos aspectos da vida destes sujeitos, inclusive, na continuação da trajetória no ensino superior.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baier, J. (2015). *PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha- Campus São Vicente do Sul: construção de identidades sociais e culturais e o processo de inserção de egressos na sociedade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, RS, Brasil. Acedido em 17/07/2017. Disponível em <https://home.unicruz.edu.br>
- Barros, R. (2011). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida - um estudo sobre os fundamentos políticos e pedagógicos da prática educacional*. [s.l]: Chiado Editora.
- Brunel, C. (2008). *Jovens cada vez mais Jovens na educação de adultos* (2a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções. Revista on line*, 2(2), 10-25. Acedido em 12/05/2018. Disponível em http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28
- Canário, R. (2003). Aprendizagem ao longo da vida: Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho* (2a ed., pp. 189-207). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da educação de adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555-570. Acedido em 20/03/2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>
- Centro Federal de Educação Tecnológica - São Vicente do Sul. (2008). *Projeto pedagógico do curso técnico em informática integrado PROEJA*. (não publicado).

Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre os estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, (97), 47-63. Acedido em 15/09/2018. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jKwQFT5QyqcJ:publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber- Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.

Charlot, B. (2002). Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*, 20 (Especial), 17-34.

Ciavata, M. (2012). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In. G. Frigotto, M. Ciavata & M. Ramos (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições* (pp. 83-106). São Paulo: Cortez.

Costas, F. A. T. & Ferreira, L. S. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(7), 205- 223, ISSN: 1022-6508.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2a ed.). Coimbra: Almedina.

Deslandes, S. F. (2002). A construção do projeto de pesquisa. In M. C. S. Minayo (Org.). *Teoria social: teoria, método e criatividade* (21a ed., pp. 31-50). Petrópolis: Vozes.

Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1115-1139, Especial. Acedido em 10/01/2018. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- Domenech, I. S. (2015) *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*. Tese de doutorado, Universidad Cardenal Herrera, Elche, Alicante, Espanha.
- Fávero, O., & Freitas, M. (2011). A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*, 36(2), 365-392. Acedido em 10/01/2018. Disponível em <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>
- Fernandes, R. (2010). *Ensino Médio: Como aumentar a atratividade e evitar a evasão?*. Instituto Unibanco. Acedido em 12/08/2018. Disponível em <http://www.institutounibanco.org.br>
- Ferreira, L. (2017). *Trabalho pedagógico a escola – Sujeitos, tempos e conhecimentos*. Curitiba: CRV Editora.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido* (54a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Grubhas.
- Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publischer Brasil.
- Gadotti, M. (2009). A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: Uma oportunidade para a educação popular. Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Tocantins. Acedido em 10/01/2018. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/to/?q=node/82>
- Gadotti, M. (2011). Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In M. Gadotti & J. E. Romão (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta* (12a ed., pp. 35-47). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2013). Educação de adultos como direito humano. *Revista EJA em debate*, 2(2), 12-29. Acedido em 22/05/2018. Disponível em <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>

- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisas* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130, ISSN 1413-2478.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*, (37). ISSN 1516-3296. Acedido em 05/10/2018. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. (2014). *Projeto pedagógico do curso técnico em comércio integrado PROEJA*. Acedido em 05/02/2018. Disponível em <http://www.iffarroupilha.edu.br>
- Instituto Federal Farroupilha, Ciência e Tecnologia - IFFar. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Acedido em 05/07/2018. Disponível em <http://www.iffarroupilha.edu.br>
- Ireland, T. D., & Spezia, C. H. (Org.). (2014). *Educação de adultos em retrospectiva- 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO. Acedido em 12/07/2018. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>
- Ireland, T. D. (2014). Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. In T. D. Ireland & C. H. Spezia (Org.). *Educação de adultos em retrospectiva- 60 anos de CONFINTEA* (pp. 31-56). Brasília: UNESCO. Acedido em 12/07/2018. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>

- Jorge, C. M. (2014). Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Acedido em 20/07/2017. Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Ceuli%20Mariano%20Jorge.pdf
- Kuenzer, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: D. Saviani, J. L. Sanfelice & J. C. Lombardi (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação* (pp. 75-96). Campinas: Autores Associados.
- Machado, M. M., & Morais, A. C. Sentidos da escolarização na visão de egressos do PROEJA. In E. S. Rêses, M. C. Sales & M. L. P. Pereira (Org.). *Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: políticas e experiências da integração à educação profissional* (pp. 77-93). Campinas: Mercado das Letras.
- Maraschin, M. S. (2015). Dialética das disputas: trabalho pedagógico à serviço da classe trabalhadora?. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Mendes, I. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) no Vale do Ave, Norte de Portugal*. Tese de doutorado, Universidade de Granada, Granada, Espanha.
- Minayo, M. C. S. (2002). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In M. C. S. Minayo (Org.). *Teoria social: teoria, método e criatividade* (21a ed., pp. 9-29). Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação (2007). *Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de Jovens e Adultos - PROEJA*. Acedido em 15/03/2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf

Ministério da Educação (2016a). *Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio*. Acedido em 02/09/2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio>

Ministério da Educação (2016b). *Censo da educação superior: Notas estatísticas 2016*. Acedido em 15/09/2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf

Ministério da Educação (2016c). *Evasão no ensino médio supera 12%, revela pesquisa inédita*. Acedido em 21/09/2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/50411-evasao-no-ensino-medio-supera-12-revela-pesquisa-inedita>

Ministério da Educação (2017). *Censo da educação superior: notas estatísticas 2017*. Acedido em 30/09/2018. Disponível em https://www.abmes.org.br/arquivos/documentos/censo_da_educacao_superior_2017-notas_e_statisticas2.pdf

Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.

Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos 2*, 4-30.

Oliveira, M. K. (2008). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In V. M. Ribeiro (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras* (pp. 15-43). Campinas: Mercado de Letras.

Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília e São Paulo: Fundação Santillana, Moderna.

- Paiva, V. (2003) *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos* (6a ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Presidência da República. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Acedido em 21/01/2018. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- Ramos, M. N. (2007) Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(3), 545-558.
- Rothes, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (no prelo). A motivação dos adultos para a participação educativa. In L. Rothes, (Org.). *A participação educativa dos adultos: realidades e desafios*. Porto: Deriva.
- Rothes, L. A. (2009). A demanda por visões mais abrangentes e críticas. In L. Rothes. *A Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos* (pp. 148-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rummert, S. M., & Ventura, J. P. (2007). Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, 23(29), 29-45.
- Santos, C. I. G. (2016). *Motivações e perspectivas dos alunos da turma 3A do Curso Técnico em Comércio – PROEJA – do Instituto Federal Farroupilha-Campus Júlio de Castilhos*. Monografia de Especialização, Faculdade Palotina, Santa Maria, RS, Brasil.
- Silva, N. (2015). processo de afiliação de egressos da EJA ao ensino superior: desafios e propostas à docência universitária. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 3(5), 121-147, ISSN 2317-6571.

- Soares, L., & Galvão, A. M. (2011). Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In M. Stephanou & M. H. C. Bastos (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* (4a ed., pp. 257-277). Petrópolis: Vozes.
- Strelhow, T. (2010). Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, 10(38), 49-59, ISSN: 1676-2584. Acedido em 25/01/2018. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf
- UNESCO. (1997). 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos. In T. D. Ireland & C. H. Spezia (Org.). *Educação de Adultos em Retrospectiva- 60 anos de CONFINTEA* (pp. 210-240). Brasília: UNESCO. Acedido em 12/07/2018. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>
- Vitorette, J. M. B. (2014). A não consolidação do PROEJA como política pública de estado. Tese de doutorado, Universidade Federal de Goiás, Goiania, GO, Brasil. Acedido em 27/09/2018. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3917>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento de métodos* (5a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zamberlan, A. (2017). *A constituição da docência na ambiência complexa dos Institutos Federais de Educação - construindo redes de [trans]formação*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Zuin, P. B. (2011). Considerações a respeito do significado e do sentido em Vygosty e Bakthin: encaminhamentos para o ensino da língua. *Trilhas Pedagógicas*, 1(1), 23-37. Acedido em 22/04/2018. Disponível em <http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume1/2.pdf>

ANEXOS

ANEXOS A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
REITORIA

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos o(a) servidor(a) CLEONICE IRACEMA GRACIANO DOS SANTOS, ocupante do cargo de Técnico-Administrativo em Educação, lotado(a) no *Campus* Júlio de Castilhos do Instituto Federal Farroupilha, aluna do Mestrado em Educação – Administração de Organizações Educativas da Escola Superior de Educação (ESE), do Instituto Politécnico do Porto, a aplicar questionários e entrevistas aos alunos egressos do PROEJA que estão matriculados em cursos superiores no *Campus* Júlio de Castilhos do IFFar, para fins de pesquisa de dissertação relacionada ao tema “Sentidos e (re) significados do PROEJA na trajetória dos egressos inseridos no Ensino Superior”, que tem por objetivo compreender os sentidos e significados do PROEJA no delineamento da trajetória em nível superior, sob orientação da professora Dr.^a do IPP Ivaneide Dias Pereira Mendes e coorientadora a professora Dr.^a Adriana Zamberlan. O projeto foi cadastrado no edital de pesquisa da instituição e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 2.566.820.

Santa Maria/RS, 10 de maio de 2018.


ARTHUR PEREIRA FRANTZ
REITOR EM EXERCÍCIO
PORTARIA Nº 653/2018
IF FARROUPILHA – RS

ANEXO B – TERMO DE APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ETICA NA PESQUISA

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sentidos e (re)significados do PROEJA na trajetória dos egressos inseridos no Ensino Superior

Pesquisador: CLEONICE IRACEMA GRACIANO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85109618.8.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.582.626

Apresentação do Projeto:

De acordo.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências e inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer Ad Referendum

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

CEP: 97.110-767

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@ifarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



Continuação do Parecer: 2.582.626

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1092648.pdf	05/04/2018 11:15:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido_1.pdf	05/04/2018 11:14:52	CLEONICE IRACEMA GRACIANO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/03/2018 12:29:11	CLEONICE IRACEMA GRACIANO DOS	Aceito
Outros	Questionario_Entrevista.pdf	13/03/2018 12:20:21	CLEONICE IRACEMA GRACIANO DOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rostro.pdf	13/03/2018 12:04:26	CLEONICE IRACEMA GRACIANO DOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 05 de Abril de 2018

Assinado por:
GIANCARLO BAZARELE MACHADO BRUNO
(Coordenador)

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3217-0352

CEP: 97.110-767

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Sentidos e (re)significados do PROEJA na trajetória dos egressos inseridos no Ensino Superior”**, a ser realizada com os egressos do PROEJA, do campus Júlio de Castilhos, que estão matriculados em cursos de graduação nesta instituição. A pesquisa busca **caracterizar os egressos, compreender os sentidos e significados da participação no PROEJA e em que medida teve influência na continuidade da trajetória escolar.**

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Sua participação na referida pesquisa como egresso do PROEJA compreende responder um questionário e participar de uma entrevista narrativa com tópicos relacionados ao tema em estudo. A aplicação destes instrumentos de coleta de dados será realizada nas dependências do Instituto Federal Farroupilha- campus Júlio de Castilhos, em data e o horário a serem agendados, de acordo com sua disponibilidade.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Sua participação na pesquisa poderá trazer benefícios pessoais, por possibilitar a reflexão sobre sua trajetória acadêmica, e também institucionais ao compreender como se dá a transição do PROEJA aos Cursos Superiores da Instituição, o que poderá direcionar futuras ações. Destaca-se também que a participação na pesquisa envolve riscos mínimos como desconforto, cansaço, emoção ao relembrar vivências, questões/tópicos que não queira responder/abordar.

SIGILO E PRIVACIDADE

O nome ou qualquer outra informação que possa, de qualquer forma identificar o participante, será mantido em sigilo, sendo a pesquisadora responsável pela guarda, confidencialidade dos dados. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos, nos quais a

privacidade será garantida e a identificação do participante se dará por um codinome ou número.

AUTONOMIA

Ao ser convidado para participar desta pesquisa, o egresso do PROEJA terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo. Também poderá recusar-se a participar, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar suas motivações. Se sentir-se incomodado ou desconfortável durante a entrevista, poderá recusar-se a responder aos questionamentos ou ainda interrompê-la.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Você não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. No caso de haver despesas decorrentes de sua participação, as mesmas serão ressarcidas. Da mesma forma, caso ocorra algum dano durante a pesquisa, será garantida a indenização, conforme determina a lei.

CONTATO

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a mestranda **Cleonice Iracema Graciano dos Santos**, regularmente matriculada no Programa de Mestrado em Educação e Formação de Adultos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, orientada pela Professora **Ivaneide Dias Pereira Mendes**, do IPP, e co-orientada pela professora **Adriana Zamberlan**- Docente E.B.T.T do IFFar-Júlio de Castilhos.

Dados da pesquisadora:

Nome: Cleonice Iracema Graciano dos Santos Telefone fixo: (55) 3271.9500

Telefone celular: (55) 9 91621695

E-mail: cleonice10.graciano@gmail.com

Endereço: Av. Maurício Sirotsky Sobrinho 450- Cep:97020-440 – Santa Maria – RS.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e fui esclarecido de todas as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa.

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Júlio de Castilhos, RS, ____ de _____ de 2018

Pesquisadora

Participante

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa do IFFar

Rua Esmeralda, 430 - Bairro Camobi - CEP: 97.110-767 – Santa Maria/RS Fone: (55) 3218.9800 - E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

**Sentidos e (re)significados do PROEJA na trajetória dos egressos
inseridos no Ensino Superior**

INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS- QUESTIONÁRIO

Nome: _____

- 1- Sexo: () Masculino () Feminino
- 2- Idade? _____
- 3- Tem filhos? () sim () não
- 4- Ocupação atual? _____
- 5- Egresso do Curso Técnico : () Informática () Comércio
- 6- Ano de ingresso no curso PROEJA: _____
- 7- Ano de conclusão do curso PROEJA: _____
- 8- Curso superior que está cursando? _____
- 9- Ano de ingresso no curso superior? _____
- 10- Houve algum período de interrupção em sua trajetória estudantil ?
() Sim () Não
- 11- Em caso afirmativo, por quanto tempo? _____
- 12- Qual a principal motivação da interrupção:
() falta de interesse na escola
() em função do trabalho
() namoro/casamento/filhos
() falta de incentivo familiar
() dificuldade de aprendizagem/reprovação
() relacionamento com colegas e professores
() Outro motivo:

- 13- Qual a principal motivação para buscar o Curso Técnico Integrado em
Comércio/Informática- PROEJA?

- () Concluir o ensino médio
- () Reconhecimento social
- () Satisfação e realização pessoal
- () Profissionalização- possibilidade de trabalho com melhor remuneração
- () Intenção de continuidade ao estudos em nível superior
- () Outro motivo:

14- Qual o significado que a participação no Curso Técnico Integrado em Comércio/Informática- PROEJA teve sua vida na perspectiva de crescimento pessoal, socioeconômico e profissional?

APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA - TÓPICOS



MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Sentidos e (re)significados do PROEJA na trajetória dos egressos inseridos no Ensino Superior

INSTRUMENTO DE PESQUISA - ENTREVISTA NARRATIVA

Nome: _____

TÓPICO 1

Sujeito da pesquisa- dados pessoais, sociais, profissionais, acadêmicos
Trajétórias sociais e formativas anteriores ao ingresso no Proeja

- 1- O sujeito de pesquisa e seu contexto sociofamiliar (onde mora, com quem, nível de escolaridade de pais e irmãos, seu cotidiano, atuação na comunidade.)
- 2- Trajetória escolar anterior ao PROEJA Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha - campus Júlio de Castilhos (procure relembrar das escolas onde estudou, de suas características como aluno (a), dificuldades/ incentivo para o estudo, caso de reprovação e/ou de interrupção nos estudos (motivos e sentimentos).
- 3- Experiência(s) significativa/marcante(s) nesta trajetória e o motivo de ser considerada importante.

TÓPICO 2

Motivações para o ingresso no PROEJA
Vivências dos estudantes no PROEJA
Relação com aspectos sociais e profissionais

- 4- Motivações (internas/ externas) e expectativas que levaram-o (a) a procurar o Curso Técnico Integrado (Comércio/ Informática)- PROEJA .
- 5- Trajetória no decorrer do curso: seu ingresso, suas características como aluno(a), dificuldades/ incentivo para o estudo, caso de reprovação e/ou de interrupção nos estudos (motivos e sentimentos), relacionamento na turma, relação com o trabalho.
- 6- Experiência(s) significativa/marcante(s) nesta trajetória e o motivo de ser considerada importante.

- 7- Significado de ter frequentado uma turma de Educação de Jovens e Adultos e significado de ser um estudante de um curso técnico.

TÓPICO 3

Relação entre o PROEJA e a inserção no curso superior.

As perspectivas geradas em relação à inserção no ensino superior

- 8- Motivações (internas e externas) para cursar o ensino superior.
- 9- As experiências vividas no decorrer do Curso Técnico em Comércio/ Informática- PROEJA o estimularam na continuidade dos estudos. Em que sentido ? Comentar experiências.

TÓPICO 4

Trajetória formativa do egresso no curso superior

Perspectivas e (re) significados construídos a partir da experiência de acesso ao ensino superior

- 10-Curso superior escolhido, processo de escolha, ano de ingresso.
- 11-Significado de ser um egresso do PROEJA e estar inserido no ensino superior
- 12-Vivências no curso superior:
- a identificação com o curso,
 - a expectativa inicial e a realidade vivida,
 - expectativa(s) em relação à conclusão do curso- reconhecimento social e profissional
 - os sentimentos com relação a si próprio e à turma,
 - desempenho acadêmico, fragilidades, potencialidades
 - a trajetória no curso superior sob o olhar das pessoas de sua convivência e a influência nas suas expectativas e perspectivas.

APÊNDICE D – QUADRO DE ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

	ESFORÇO	FOCO	SUPERAÇÃO	RESISTÊNCIA	AUTONOMIA	DEDICAÇÃO	SERENIDADE	PERSISTÊNCIA
SEXO	M	M	F	F	F	F	F	F
IDADE	42	27	55	32	34	25	50	26
FILHOS	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	sim
OCUPAÇÃO	Funcionário Público	Estudante	Do lar	Monitora de escola	Professora anos iniciais	Estudante	Funcionária Pública	Vendedora comércio
CURSO PROEJA	T. Comércio	T. Comércio	T. Comércio	T. Comércio	T. Informática	T. Comércio	T. Comércio	T. Comércio
INGRESSO/EGRESSO	2014-2016	2010-2012	2013-2015	2023-2015	2008-2011	2011-2013	2012-2014	2010-2012
CURSO SUPERIOR /INGRESSO	MAT 2017	Tec. Prod. de Grãos 2015	ADM 2016	C. BIOL. 2016	C. BIOL. 2017	C. BIOL. 2014	Tec. Agronegócio 2016	ADM 2013
INTERRUPÇÃO/ANOS	Sim 16 anos	Sim 2 anos	Sim 32 anos	Sim 11 anos	Sim 14 anos	Não	Sim 28 anos	Sim 1 ano meio
INTERRUPÇÃO/MOTIVAÇÃO	2- Trabalho	1- Falta de interesse na escola 2- Trabalho	3- Casamento e filhos	4- falta incentivo familiar 3- Casamento/ filhos	Outro: dificuldade de ingressar no curso superior	Não se aplica	Outro: Dificuldade de transporte e financeira	3- cuidar do filho
MOTIVAÇÃO PROEJA	5- Interesse em continuar estudos em nível superior	5- Interesse em continuar estudos em nível superior	1-Concluir o ensino médio e Outro: - razão pessoal	4- Profissionalização-possibilidade de trabalho com melhor remuneração	4- Profissionalização-possibilidade de trabalho com melhor remuneração	5- Interesse em continuar estudos em nível superior	5- Interesse em continuar estudos em nível superior 4- Profissionalização para melhor remuneração 3- Satisfação e realização pessoal	Não respondeu
SIGNIFICADO DO PROEJA (Questão aberta)	Pessoal e Profissional	Pessoal	Profissional e acadêmica	Pessoal e profissional	Profissional e acadêmica	Pessoal e acadêmica	Pessoal e profissional	Não respondeu

NM