

Daniel Delfini Ribeiro

**A perspectiva da educação profissional na
fronteira sul do Brasil diante do problema do
abandono escolar**

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE
ADULTOS

Daniel Delfini Ribeiro

**A perspectiva da educação profissional na
fronteira sul do Brasil diante do problema do
abandono escolar**

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Profa. Doutora Ivaneide Dias Pereira Mendes

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE
ADULTOS

À Marcilene, minha esposa, Helena, minha filha
Carlos André e Lídia Elisa, meus pais (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Aos ex-alunos e servidores que participaram da pesquisa.

À Dona Cléia e ao Senhor Valdemar (*in memoriam*) pela aconchegante hospitalidade em sua casa em Quaraí durante o período de entrevistas.

À Professora Doutora Ivaneide Dias Pereira Mendes, minha orientadora, que com sua paciência e sabedoria, oportunizou-me aprendizados, os quais seguirão comigo por toda a vida.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, ao Instituto Federal Farroupilha e o Instituto Federal Sul-rio-grandense pelos conhecimentos partilhados e as oportunidades que permitiram a realização desse estudo.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise do fenômeno da evasão escolar ocorrida na turma do Curso Técnico de Informática binacional do Instituto Federal Farroupilha, ofertado a alunos brasileiros e uruguaios no Centro de Referência de Quaraí/RS, no período compreendido entre 2015 e 2017, na modalidade subsequente. Esta pesquisa justifica-se pela característica singular do tema evasão escolar apresentado nesta instituição, por ter havido a desistência de todos os alunos brasileiros, em contraste com os alunos uruguaios que permaneceram até o término do curso, considerando que foi ofertado o mesmo número de vagas para ambas nacionalidades. Utilizando a metodologia qualitativa, esta pesquisa foi conduzida através de estudo de caso. Entre os instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, consulta bibliográfica e documental. A revisão teórica discutida ao longo deste trabalho delinea-se na compreensão das relações do sujeito adulto, na relação entre o trabalho e a educação técnica binacional na fronteira sul face à evasão escolar. Também discorre sobre as motivações causadoras do fenômeno da evasão, revelando que estas estão direcionadas por questões internas e externas à instituição, em que se destaca o desconhecimento sobre a área de formação, logo, a não identificação do curso, a pouca demanda local na área de formação, a falta de capacitação docente, a localização da instituição e os recursos humanos insuficientes. Considera-se, entretanto, a necessidade de ampliação da discussão sobre o tema apresentado na busca de nortear planos e ações com forte atuação para a permanência e êxito do aluno na educação binacional.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão Escolar; Educação Binacional; Curso Técnico de Informática Subsequente; Institutos Federais de Educação; Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the school dropout phenomenon which happened in the period between 2015 and 2017, in the class of the binational post-high school Technical Degree in Information Technology at the Farroupilha Federal Institute. The course is offered to Brazilian and Uruguayan students at the Reference Center in Quaraí/RS. This research is justified due to the fact that the dropout rates in this institution are peculiar: while all of the Brazilian students dropped out, the Uruguayans remained until the conclusion of the course. It should be considered that both nationalities had the same quantity of admissions. The investigation was conducted through a qualitative analysis of a case study. The data was collected through bibliographical and documental researches as well as semi-structured interviews. The theoretical background used throughout the investigation considers the adult subject relations in the relationship between work and the binational technical education in the south border when it comes to school dropout. It also discusses the motivations for the dropout phenomenon in the institution which reveal that they are caused by both internal and external issues. The most relevant is the ignorance about the field of study. Also, the little local demand in the field of study, lack of teacher formation and human resources, and the location of the institution are questions which interfere with the dropout rate. Nevertheless, this research considers it relevant to expand the debate over this topic in order to delineate plans and actions that contribute to the student's conclusion and success in the course in such binational education.

KEY-WORDS: School Dropout; Binational Education; Post High-School Technical Degree in Information Technology; Federal Institutions of Education; Science and Technology.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE QUADROS	xv
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	3
1.1. Educação de Jovens e Adultos Brasil – Uruguai	3
1.1.1. Políticas da EJA no Brasil	3
1.1.2. Políticas no Proeja	9
1.1.3. Políticas da EJA no Uruguai	13
1.1.3.1. Alguns programas em destaque	16
1.1.4. Homem, sociedade e educação	18
1.2. O início do século XXI e as novas perspectivas na educação profissionalizante uruguaia e brasileira	25
1.3. Educação binacional na Fronteira Sul	30
1.3.1. Acordos binacionais na Fronteira Sul	35
1.3.2. Currículos binacionais: como são construídos	39
1.3.2.1. Currículo binacional: origem e desafios	42
1.4. O fracasso e a evasão escolar	45
1.4.1. Dos índices de evasão à permanência e êxito nas instituições técnicas e tecnológicas de ensino federal	45
1.4.2. Os fatores internos e externos e suas nuances	48
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	55
2.1. Problema e objetivos	55
2.1.1. O problema e a sua justificação	55

2.1.2. Objetivos	56
2.1.2.1. Objetivo geral	56
2.1.2.2. Objetivos específicos	56
2.1.3. Metodologia	56
2.1.3.1. Abordagem Qualitativa	56
2.1.3.2. Estudo de Caso	57
2.1.4. Local de estudos e participantes	58
2.1.4.1. Quaraí e Artigas: cidades gêmeas	58
2.1.4.2. O Centro de Referência de Quaraí	59
2.1.4.3. Participantes da pesquisa	60
2.1.5. Técnica de recolha de dados	62
2.1.6. Técnica de tratamento de dados	63
2.1.7. Confiabilidade	64
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
3.1. Caracterização sociodemográfica e sociofamiliar dos <<adultos>> participantes	65
3.2. A trajetória escolar anterior ao curso binacional	68
3.3. Percepções diante da trajetória no curso binacional	77
3.3.1. As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico	77
3.3.2. Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico	81
3.3.3. As dificuldades enfrentadas na trajetória do curso técnico	85
3.3.4. Considerações sobre os conteúdos do curso técnico em relação ao mercado de trabalho da região e as expectativas iniciais dos alunos	88
3.3.5. Considerações dos alunos com relação às metodologias e instrumentos de avaliação	91

3.3.6. Percepções da assistência estudantil no curso técnico	94
3.3.7. O ponto de vista dos participantes quanto ao abandono de alunos brasileiros e a permanência dos uruguaios no curso técnico binacional	98
3.3.8. Percepções da evasão nos cursos binacionais do IFSUL <i>Campus</i> Santana do Livramento	102
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética na Pesquisa	123
APÊNDICE A – Guião de Entrevista	127
APÊNDICE B – Análise dos resultados	129
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública

ARCUSUR – Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul

CAE – Coordenadoria de Assistência Estudantil

CDIF – Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira

CEFET/RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas-RS

CETEP – Conselho de Educação Técnico Profissional

CES – Consejo de Educación Secundaria

CONEFOR – Consejo Nacional de Educación No Formal

CRQ – Centro de Referência de Quaraí

ETP – Educação Tecnológica e Profissionalizante

FIC – Formação Inicial e Continuada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFES – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFFAR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

INEFOP – Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGE – Ley General de Educación

MARCA – Programa de Movilidad Académica Regional

MEC – Ministério da Educação

MEXA – Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreras de Graduação no Mercosul

NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NPI – Núcleo Pedagógico Integrado

ONG – Organizações Não Governamentais

PAC – Programa de Aulas Comunitarias

PEIPEE – Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PPC – Projeto Pedagógico de Cursos

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

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

TCU – Tribunal de Contas da União

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana

UTU – Universidad del Trabajo del Uruguay

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes.....	66
Quadro 2 – Composição do Agregado Familiar	67

INTRODUÇÃO

A educação técnica no Brasil e no Uruguai, ao longo de suas histórias, apresentaram aspectos de contradição e de incertezas por influência de governos com diferentes posições à modalidade, como, por exemplo, o dualismo entre a educação técnica e a educação propedêutica, ou quanto à sua obrigatoriedade - fato no Brasil – junto ao ensino médio, durante o período de ditadura, e que mais tarde, durante o governo FHC, deixou de ser obrigatória por meio do Decreto nº 2.208 de 1997.

Neste histórico, podemos ainda citar a existência de poucas unidades de escolas técnicas federais espalhadas no Brasil, situação esta, que se agrava ainda mais nas regiões de fronteira, que também possui um histórico de pouco incentivo na integração entre países vizinhos no âmbito da educação. Não obstante, essa realidade só começou a ser superada no final dos anos 2000, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, com estrutura *multicampi* que possibilitou expandir o alcance da rede federal, oportunizando, além do ensino pesquisa e extensão, a verticalização da educação em regiões antes totalmente desassistidas. Ainda sim, embora a rede federal de educação tenha recebido uma franca ampliação, muitas cidades ainda seguem carentes de investimentos na educação técnica e de nível superior, como é o caso de Quaraí-RS, município o qual este estudo está centrado.

Se por um lado, vivenciou-se um historial de fragilidade no alcance da educação profissionalizante diante de posições políticas transitórias, hoje, a evasão escolar vem se mostrando bastante evidente, causando um cariz de fragilidade da educação técnica dos institutos federais de educação ao enfretamento do fenômeno.

Considerando o retrospecto da educação técnica, busca-se compreender os fatores que determinaram a evasão de forma tão singular apresentada no Centro de Referência de Quaraí, na turma binacional de 2015, em que o quantitativo de vagas foi preenchido por alunos brasileiros e uruguaios na mesma proporção, tem-se como proposta investigativa identificar os fatores

que determinaram para a evasão de todos os alunos brasileiros e a permanência dos uruguaios.

Este estudo está constituído em três capítulos. O primeiro que compõe o marco teórico está subdividido em subcapítulos que dão sustentação à investigação. No primeiro, aborda-se o histórico da educação de adultos no Brasil e no Uruguai e as políticas de governo que vêm sendo direcionadas à modalidade ao longo das décadas, estendendo-se à educação técnica profissionalizante dos dias atuais. Também discute-se a dicotomia entre a educação técnica bancária e a educação com um significado formativo profissional e humano para o adulto. No terceiro subcapítulo, discorre-se sobre a educação binacional na fronteira sul, iniciando de forma cronológica as ações de cooperação entre Brasil e Uruguai, estendendo-se até a criação conjunta dos currículos binacionais. No quarto subcapítulo discute-se sobre a evasão escolar, onde objetiva-se uma melhor compreensão do fenômeno como seus aspectos internos e externos à escola e os programas de permanência e êxito ao educando realizados pelos institutos federais

No segundo capítulo apresenta-se o estudo empírico composto pela justificativa, os objetivos, os sujeitos participantes, o local do estudo e a estrutura metodológica utilizada. Neste tópico são apresentadas as categorias predeterminadas: <<adulto>> <<trajetória escolar anterior ao curso técnico>> e <<trajetória no curso técnico>> as quais dão o aporte qualitativamente ao capítulo seguinte, discussão dos resultados.

O terceiro capítulo, apresenta a análise e discussão dos resultados, fora contituído a partir da análise categorial que resultou da transcrição e validação das entrevistas. Possibilita-se conhecer através das narrativas dos sujeitos participantes, suas trajetórias escolares anteriores ao ingresso no curso técnico em Quaraí e as suas considerações acerca das experiências vivenciadas no binacional

Finaliza-se o estudo apresetando as considerações diante dos resultados das análises qualificadas como de maior relevância e aproximação aos objetivos da pesquisa, propondo, entretanto, possíveis caminhos para estudos futuros acerca do tema apresentado.

1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

1.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS BRASIL – URUGUAI

1.1.1. Políticas da EJA no Brasil

Delinear sobre a educação de jovens e adultos (EJA) é de grande relevância para ampliarmos o nosso enfoque na educação binacional na modalidade subsequente, ofertada no Centro de Referência de Quaraí/RS, dado que esta oferta também se trata de educação para o público adulto. Diante desta relação, abordaremos neste capítulo algumas políticas públicas voltadas à EJA, descrevendo marcos relevantes, desde o seu surgimento e como ela tem se mostrado ativa na sociedade até agora. Assim como a EJA, este tópico fará referência à educação profissionalizante desenvolvida através do PROEJA, refletindo sobre os seus desafios iniciais, as suas perspectivas e realidades entre a sua inserção à Educação Tecnológica e Profissionalizante (ETP) e ao seu vislumbre diante da criação dos Institutos Federais de Educação. Para finalizar, apresentaremos o capítulo da EJA no Uruguai e suas atuais políticas acerca da modalidade.

A EJA em sua essência, não está compreendida como uma educação de menor importância em relação à educação regular, todavia, quando nos referimos à modalidade, emprega-se o sentido de fazer como e fazer diferente.

A EJA, como modalidade de educação, foi originada nos anos 40 para atender unicamente ao analfabetismo. Por essa razão e, pela forma como fora empregue através de um processo intensivo de três meses, gerou uma forte tensão envolvendo educadores, políticos e a sociedade em geral, tendo em vista a sua forma como se pretendeu remediar o alto índice de analfabetismo

através de um modelo paliativo de ações. Trata-se de uma forma radical e efêmera em que o processo da EJA se dava por finalizado assim que o educando era alfabetizado, sem considerar os aspectos sociais e laborais, bem como as suas individualidades. O modelo de EJA inicial vai totalmente em contraponto ao que está em voga hoje nas falas de educadores e pesquisadores contemporâneos ao tratarem da modalidade como: a educação por toda a vida. (Martins & Agliardi, 2013)

O modelo inicial da EJA só começou a ser superado quando se colocou em prática os métodos de alfabetização de Paulo Freire e Moacir Goés, nos quais o aluno passa a ser visto como protagonista da sua história, estreitando-se uma relação de troca entre o educando e o educador. Com esta mudança na EJA, a modalidade passa a ser vislumbrada sob três grandes alicerces: *Reparadora*, dado que assegura o direito a uma escola de qualidade, não inferior à existente no ensino regular, mas, com o mesmo reconhecimento, assim, dirimindo os efeitos oriundos das condições sociais e culturais como o do direito a educação na idade apropriada; *Equalizadora*, porque visa garantir as mesmas oportunidades sociais como o direito a uma educação continuada, capacitação e inserção em novas oportunidades de trabalho e, *Qualificadora*, à medida que se configura como educação permanente ou educação para toda a vida, possibilitando a qualificação e requalificação do sujeito, seja de natureza formal ou informal. Este modelo de educação (que deriva da educação popular, defendida por Freire e Goés) pode ser considerada a gênese da educação de jovens e adultos pela conjuntura de um modelo que vai muito além da alfabetização (Barbosa, 2018).

Apesar deste novo vislumbre na modalidade EJA, ela sempre esteve muito à margem de atender a enorme demanda existente no território brasileiro, e menos ainda de possuir um viés como educação compensadora. Contudo, houve uma maior atenção à EJA quanto à garantia do direito a educação através do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, em que determina: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino

fundamental obrigatório e gratuito, inclusive, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

O artigo 208, da Constituição Federal, faz-nos refletir que a garantia de educação para todos, é um reconhecimento da necessidade social, bastante recente, logo, bastante tardia também. Entretanto, é perceptível que a lei não faz qualquer distinção de público, e sequer faz referência à modalidade “reconhecendo que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada”. Logo, entende-se que os direitos, seja na educação regular, seja na EJA, são os mesmos (Haddad, 1997, p. 2).

Distinguir o público a quem, de fato, se destina a modalidade de educação de jovens e adultos, à primeira vista, pode parecer um tanto complexo. Segundo Paiva, Di Pierro e Soares, (2014), há dois grupos, sendo o primeiro composto por idosos, os quais não possuíam acesso à educação e, o segundo, por pessoas com vulnerabilidade social, empregabilidade precoce ou mesmo fracasso escolar, por ter tido uma trajetória irregular com reprovações recorrentes.

Em se tratando de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, os programas sempre foram gestados através de políticas de governo, isto é, por políticas compensatórias, as quais se mostraram vulneráveis às diferentes projeções dos governos quanto à modalidade, dando, muitas vezes, descontinuidade. Esta afirmação é complementada por Moura (2006):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (p. 5).

Quando paramos para pensar na diversidade cultural e econômica no território brasileiro, remete-nos a preocupação diante das ações realizadas pelo governo com a EJA. A modalidade está longe de atender a grande demanda que, segundo dados do IBGE, levantados em 2016, aponta que mais

de 50% da população brasileira possui escolaridade abaixo da determinada pela Lei nº 12.796 de 2013. Entretanto, vem-se percebendo nos últimos anos, uma baixa procura pela educação de jovens e adultos. Conforme Paiva et al., (2014), a EJA possui um modelo de currículo muito rígido e uso de metodologias e conteúdos pouco apropriados, portanto, a forma como a modalidade é estruturada não condiz com a realidade de um público adulto e heterogêneo como o da EJA, o que acaba provocando o desinteresse deste público, consequentemente, um elevado abandono escolar.

O descompasso das políticas de governo com a EJA se mostrou bastante evidente nas três últimas décadas. Durante o governo Fernando Collor de Melo, em 1990, deu-se descontinuidade em programas de governo anteriores como a Fundação Educar, priorizando a educação básica para crianças, direcionando o ônus da EJA para o setor privado e organizações não governamentais, com um viés apenas de alfabetização. Um forte contraponto frente à recente Constituição promulgada em 1988, que trouxe garantia de direitos à educação básica para todos. Houve ainda um maior desamparo à modalidade, quando o governo Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que, sem apoio, foi descontinuado e suas ações sequer foram percebidas (Haddad, 1997; Machado, 2008).

Com a entrada do presidente interino Itamar Franco, após o *impeachment* de Collor, houve uma tentativa de reestabelecer a EJA, não como programa de alfabetização apenas, mas como educação básica, entretanto, mostrou-se como mais uma ação frágil de política de governo transitória, e logo foi descontinuada pelo governo sucessor do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste governo, foi criado um programa denominado Alfabetização Solidária, sob a tutela das universidades junto com a iniciativa privada, indo ao encontro dos horizontes do modelo de governo de projeções neoliberais.

O programa se inicia com a realização da seleção e capacitação de alfabetizadores em um mês, passando então para o processo de alfabetização que deverá se dar em cinco meses. À universidade cabe selecionar, capacitar e avaliar o trabalho dos alfabetizadores, tendo para isto um encontro mensal no município de sua responsabilidade. A empresa parceira é responsável pelo

pagamento das bolsas dos alfabetizadores, coordenadores e alimentação dos alunos. O MEC se responsabiliza pelo fornecimento e reprodução do material didático e de apoio, seleção do coordenador do município. Os municípios viabilizam espaço físico e mobilizam os alunos. O Comunidade Solidária coordena e articula as ações do Programa (Moura, 2006, p. 6).

No governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), além do Programa de Alfabetização Solidária, foi percebido um evidente descaso diante da EJA, estando esta, reduzida a exames supletivos, amparados pela própria Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 38.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Lei nº 9.394, 1996).

Outro fator impactante foi a diminuição da idade mínima para participação nos exames, em que antes era exigido como referência 18 anos para a educação básica e 21 anos para a educação secundária, passou a ser exigido idade de 15 e 18 anos, respectivamente. Esta mudança gerou um fenômeno que hoje é tema de muita discussão sobre a EJA, que trata do aumento da procura por jovens em relação aos adultos trabalhadores e pais de família. Esta situação se refletiu na visão que a sociedade passou a ver sobre a EJA, de uma educação mais facilitada (Paiva et al., 2014).

Neste governo, houve também a alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição Federal, apesar de sutil, cede a obrigatoriedade do Poder Público em atender a EJA, embora assegure a sua gratuidade, garante o atendimento apenas à educação regular, mudança a qual pode ser observada no inciso da lei: “I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Constituição do Brasil, 1988).

Vimos até aqui que as políticas de Estado, (CF 1988 e LDB de 1996) tratam da EJA com bastante abrangência, cabendo às políticas de Governo

promoverem todo o planejamento de forma a dar o merecido respaldo à modalidade, buscando atender o pleno direito de uma parcela da sociedade que, por algum motivo fora excluída da escola.

Há um acentuado descompasso entre o que se pretende e o que se tem feito com a EJA. Mesmo após a passagem de duas leis de diretrizes e bases, os resultados com a EJA estão muito à margem do que se espera. Para Paiva et al., (2014), a EJA deve ser totalmente constituída para o jovem e para o adulto que retorna à escola, portanto, o que exige uma estrutura curricular diferente da educação regular.

Outro fator que está relacionado à realidade da EJA são os espaços educacionais onde ocorrem a modalidade, dado que as formações EJA, em sua grande maioria, são ofertadas nos mesmos espaços em que o aluno já frequentara anteriormente, ou seja, a escola constituída para a educação regular. Neste prisma, remete-nos a questionar se seria este o espaço ideal para o resgate do educando excluído? Certamente não. Na concepção de Paiva et al., (2014), espaços diferenciados, com flexibilidade de horários e forma de atendimento pensado para a EJA são mais positivos em comparação à modalidade ofertada em escolas compartilhadas - ensino regular e EJA -. Os autores ainda relatam que o modelo onde escolas municipais oferecem o ensino regular diurno e cede o espaço para a EJA, no período noturno, é o pior modelo, principalmente, quando espaços como bibliotecas, laboratórios e até banheiros encontram-se fechados durante os turnos da EJA. Há, portanto, um preconceito com uma modalidade entendida como de menor relevância.

Atualmente, os principais programas de alfabetização a nível nacional é o Programa Brasil Alfabetizado e o recente Programa Mais Alfabetização. O Brasil Alfabetizado é o atual programa que, segundo o MEC, vem sofrendo uma diminuição do atendimento desde 2013. Evidenciado no facto de que, no plano plurianual 2016/2019, havia como meta atingir 1,5 milhão, no entanto, o atendimento está muito aquém da meta. Sendo que, em 2016, não chegou a 170 mil pessoas. Já o Programa Mais Alfabetização está direcionado a dar suporte aos estudantes regularmente matriculados no primeiro e segundo anos

do ensino fundamental em leitura, escrita e matemática, tendo como objetivo fortalecer e alicerçar os conhecimentos do educando nas unidades curriculares dando suporte à permanência e êxito. Por se tratar de um programa iniciado em 2018, ainda não há dados que comprovem a sua eficácia (MEC, 2016a).

É fato que as políticas que envolvem a EJA estão longe de se consolidar como ações transformadoras para a modalidade. O que vimos são sucessíveis programas de pouco ou nenhum sucesso, recursos públicos investidos, muitas vezes, como marketing político e a procura por parte dos adultos cada vez menor.

1.1.2. Políticas no Proeja

O Brasil encontra-se num cenário longe de estabelecer a universalização do direito a educação básica na modalidade EJA, diante da crescente população e de ações políticas brandas com a modalidade. (Vitorette, 2014). Com relutância de setores da educação, sindicatos e pesquisadores do campo da educação, após intensos debates nos fóruns de EJA, nortearam-se novos horizontes através da ampliação da formação de jovens e adultos engendrando o ensino fundamental e médio à educação profissional (Oliveira & Machado, 2011).

Como resultado desses debates, veio o Decreto nº 5.478 de 2005 e, no ano seguinte, o Decreto nº 5.840 de 2006, promovendo a reintegração da educação média e técnica com relevância em tratar da integração da formação inicial e continuada e o ensino médio com a formação profissional, denominando o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Um novo prisma para a EJA, era o que se revelava.

O programa teve início sendo implantado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que, naquele momento, totalizavam em apenas 144 escolas em todo o país, também nas redes estaduais e municipais e pelas

entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), mas, ficando a cargo da rede federal de educação o PROEJA de nível médio, ofertando a modalidade na forma integrada, subsequente e concomitante. Na modalidade integrada, o aluno cursa o ensino médio e o técnico juntos na mesma instituição; na modalidade subsequente, o aluno cursa apenas o curso técnico, mas, precisa ter a formação de ensino médio concluída e, por fim, na modalidade concomitante, o aluno precisa estar cursando o ensino médio, podendo ser na mesma instituição ou em outra que ofereça o curso técnico, ou seja, são currículos separados e o aluno possui duas matrículas, uma no ensino médio e outra no ensino técnico.

Apesar de tratar o PROEJA com exclusividade, o Decreto nº 5.840 de 2006 trouxe em seus dispositivos alguns preceitos de forma impositiva à modalidade. Primeiro, ele estabelece carga horária definida para as áreas de formação geral e profissional, o que traz certo contraste quanto à ideia de alguns educadores como Ramos (2010):

[...] considerando a já diferenciação da educação regular. O sentido dessa diferenciação está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal. A coerência ética desse pressuposto nos leva a enxergar a educação básica e a profissional para além da sistematização dos conhecimentos gerais dos estudantes e o aprimoramento e do reconhecimento de seus saberes profissionais (p. 80).

O Decreto nº 5.840 de 2006 trouxe como determinação às instituições federais de educação, ou seja, a necessidade de preencher em seus quadros de oferta de vagas um quantitativo mínimo de 10% para o PROEJA. Tal imposição fez surgir algumas tensões para a sobrevivência do PROEJA. A educação técnica profissionalizante federal era e ainda é reconhecida por promover uma educação de excelência, mas também de exclusão, onde os “melhores” conseguem ingressar por meio de processos seletivos instrumentados por prova escrita do tipo vestibular, e que, apesar de um corpo docente altamente

qualificado de titulações, não é dada ênfase na formação destes professores para atender a EJA.

Determinar uma reserva de, no mínimo, 10%, não é ampliar a educação, pelo contrário, é diminuir a parcela da educação regular, que já é excludente, e promover de forma impositiva uma modalidade tão delicada e que necessita da conscientização de todo o ambiente escolar. Portanto, entende-se que, ofertar por ofertar, sem dúvida, proverá um espaço de exclusão para aqueles que já foram excluídos.

O PROEJA ensaiou algum avanço, em se tratando de política pública, através da Lei nº 11.741 de 2008, a qual trouxe alterações nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 promovendo a institucionalização e integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional e tecnológica, isto é, a modalidade passou a ser assegurada por lei. No mesmo ano, com a criação dos Institutos Federais, através da Lei nº 11.892 de 2008, o otimismo se potencializou com a multiplicação de unidades da Rede Federal de Educação, que vinculara a educação de jovens e adultos como modalidade de oferta, assegurando, como já mencionado, o mínimo de 10% de oferta de matrículas.

Apesar do otimismo inicial, diante da breve historicidade que concerna aos Institutos Federais de Educação, desde a sua criação, houve, de fato, uma maior abrangência de oferta de cursos PROEJA, proeminente em fator das suas estruturas multicampi. Por outro lado, a realidade quanto à oferta mínima de 10% do quantitativo de vagas para a modalidade, conforme assegurado na nova lei, está muito longe de ser atingida. Em consulta ao item 5.1 da plataforma Nilo Peçanha, com base no ano de 2017, que trata do percentual de vagas ofertadas, entre as instituições federais de ensino técnico e profissional, apenas 2,4% da totalidade das vagas está sendo ofertada ao PROEJA. Quando filtramos apenas entre os IFes no Estado do Rio Grande do Sul, este percentual pouco se altera, passando para 2,8% de oferta.

Nos últimos anos, tem-se percebido uma perda na identidade do público do PROEJA, isto porque o programa tem recebido um grande número de alunos que possui o ensino médio completo. Este fenômeno se dá por um conjunto de

fatores, como: a) a dificuldade de ingresso aos cursos técnicos subsequentes na rede federal de educação, devido ao número reduzido de vagas e processos seletivos excludentes, portanto, veem o PROEJA como uma educação mais flexibilizada, menos exigente e de acesso mais fácil; b) a pouca procura do público genuíno da EJA resultando em vagas não preenchidas; c) o facto desta modalidade ser vista como uma forma facilitada de formação de qualidade por verem nos IFes uma educação elitizada. (Lima, 2013). Este movimento, no entanto, acaba criando uma espécie de contaminação à essência da EJA no seu sentido de existir.

Nesta perspectiva, o quantitativo crescente de pessoas formadas no ensino médio que frequenta o PROEJA pode potencializar o abandono daqueles que, em outrora, já foram excluídos ou que não tiveram a oportunidade de ingressar à escola na idade regular, trazendo a eles sentimentos como inferioridade, incapacidade, e novamente, exclusão.

Elevar à procura do público genuíno do PROEJA não se constitui tarefa fácil, mesmo com a oferta de vagas para alunos com a formação do ensino médio. Entre os anos 2015 e 2016, houve uma queda de mais de 10 mil vagas. (MEC, 2017). O que se tem evidenciado é a pouca relevância dada à modalidade na Rede Federal quando comparado a outros cursos, revelando uma imagem de obrigatoriedade de oferta e não como uma modalidade de educação de importância para a sociedade.

O PROEJA tem enfrentado obstáculos para sua transformação em políticas pública, em política de Estado. O PROEJA pode se tornar uma modalidade de ensino com perspectiva de fragmentação e recorte, com status de pouco valor na instituição e, portanto, com facilidade de ser abandonado ou de ter sua oferta reduzida em relação a outras modalidades de ensino. Isso pode ocorrer porque, em grande parte, a defesa dessa modalidade de educação fica a cargo de engajamento, de ideologia, de níveis de consciência presentes dentro dos espaços que ofertam o PROEJA (Castro & Barbosa, 2011, citado por Vitorette, 2014, pp.113-114).

Conclui-se que, o cenário no qual se encontra o PROEJA não tem se mostrado favorável. Em seu breve historial, manifestaram-se muitas dificuldades em estabelecer o seu reconhecimento e importância como

modalidade de educação. Também se revelou que as políticas públicas direcionadas à educação emancipatória da formação humana estão longe de serem estabelecidas na EJA, seja por parte do Estado, seja por parte dos agentes educadores, em que as ações têm se mostrado tênues e, por muitas vezes, contraditórias diante da crescente demanda. Em reflexo a estes fatores, consolida-se o fenômeno da evasão e a pouca procura, tensionadas com a não identificação recíproca entre o ambiente escolar e o público genuíno da EJA. Revelações como estas nos deixam apreensivos quanto ao futuro da educação profissionalizante de jovens e adultos no Brasil.

1.1.3. Políticas da EJA no Uruguai

Para ilustrar sobre o tema das políticas públicas no Uruguai voltadas para a EJA, é de grande relevância abordarmos, inicialmente, sobre alguns dispositivos da Ley General de Educación (LGE), publicada em 2009.

“O Estado garantirá e promoverá uma educação de qualidade para todos os seus habitantes ao longo de toda a vida, facilitando a continuidade educativa”¹ (Uruguay, 2009) assim é introduzida a Lei Geral de Educação uruguaia de 2009 (LGE), em seu art.1º. Embora pareça algo utópico, há bastante tempo o Uruguai vem desenvolvendo uma forte política social de equidade e sem discriminação. Em sequência, o seu artigo 2º expressa “Reconhecer o gozo e o exercício do direito à educação, como bem público e social, que vise o pleno desenvolvimento físico, psicológico, ético, intelectual e social de todas as pessoas, sem discriminação alguma”². Este dispositivo estabelece um fundamento para o atendimento da educação para todos, sendo esta uma política já consolidada há décadas no país. A lei também determina que o

¹ Tradução livre

² Tradução livre

educador terá autonomia na formulação de propostas educacionais, assim possibilitando que ele reformule seus conteúdos proporcionando o pleno atendimento aos educandos de qualquer idade, desenvolvendo e provando metodologias, a fim de promover o resgate do público excluído socialmente e daqueles que estão à margem para o abandono.

O art. 18 da mesma lei, expressa que “estimulará a transformação de estereótipos discriminatórios razões de idade, sexo, raça, etnia ou orientação sexual”³ (Uruguay, 2009).

O referido artigo é fundamental para que exista uma universalização de acesso genuína, pois de nada adianta ofertar se não existir todo um contexto de acesso à educação para todos, sem distinção. O artigo citado reflete uma política educacional que objetiva o sucesso do educando, atacando conhecidos problemas de desinserção e insucesso, promovendo assim, a aprendizagem ao longo da vida. Em amparo à universalização, são desenvolvidas ações direcionadas a manter os alunos jovens longe do trabalho juvenil através de uma maior permanência na escola. Este é outro ponto que merece ser destacado, pois o Uruguai se revela como o país da América Latina que oferta o maior número de anos escolares como educação obrigatória, totalizando em 14 anos.

A recente Lei Geral de Educação estabeleceu entidades para amparo e gestão de diferentes modalidades de educação. Em destaque, o Consejo Directivo Central que, entre as suas atribuições, está a responsabilidade de organização da educação formal de jovens e adultos. Em conjunto com o Consejo Directivo Central, o Consejo Nacional de Educación no Formal (CONENFOR) é encarregado de coordenar ações educativas para a EJA de forma a promover através de capacitação, a reinserção para a educação formal. Constata-se existir um alinhamento de cooperação entre a educação formal e não formal promovendo o acolhimento do jovem e adulto e preparo para que ele retorne à educação formal dando continuidade na sua formação. Esta ação

³ Tradução livre

inicial, através da educação não formal, é importante, pois o modelo possui liberdade de criar e recriar um ambiente de acolhimento diferenciado da sala de aula formal, onde o aluno, possivelmente, já teve alguma experiência de insucesso. Este ambiente diferente da educação formal, intenciona melhorar a autoestima e autoconfiança, evitando assim, o abandono novamente.

O art. 37 da LGE estabelece a educação não formal da seguinte forma: “A educação não formal será integrada por diferentes áreas do trabalho educativo, entre as quais se mencionam: alfabetização, educação social, educação de jovens e adultos”⁴ (Uruguay, 2009). O dispositivo demonstra a preocupação do Estado com a formação profissional da sociedade estabelecendo que promover o desenvolvimento laboral da sociedade é tão importante quanto a educação propedêutica.

As ofertas educativas no Uruguai direcionadas à EJA abrangem uma estrutura bem definida que conduz o educando a dar continuidade na sua formação, haja vista que, o país possui uma oferta de educação em muitas áreas profissionais e tecnológicas, mas, também promove ofertas com enfoques socioeducativos, artísticos, de saúde corporal e desportivos.

Diante do prisma do alcance da educação à população do Uruguai, apesar de um país com uma população de pouco mais de 3 milhões de habitantes, há contrastes entre o público da EJA na faixa territorial do país. Segundo estudo apontado por Martínez, Arroyo, Tíscar, Rincón, e Antolín (2006), em se tratando de idade, o público da EJA se mostra bastante distinto ao comparar o interior do país à região da capital Montevidéu localizada no sul do país. Nesta região, evidencia-se um público mais maduro, cuja média de idade está entre os 35 e 60 anos, enquanto a média de idade do público do interior do país fica entre os 15 e 35 anos. Segundo a autora, especula-se que esta diferença esteja relacionada com uma maior oferta de emprego na região metropolitana (Martínez et al., 2006).

⁴ Tradução livre

1.1.3.1. Alguns programas em destaque

Atualmente, o programa em destaque é denominado Educação Rumbo, sendo de responsabilidade do Consejo de Educación Técnico Profesional da Universidad del Trabajo del Uruguay (CETEP-UTU). O programa é destinado ao público EJA com objetivo de acelerar a educação secundária básica. O público a qual se destina são adultos maiores de 18 anos que, ao menos, tenham participado em cursos de formação profissional sem continuidade educativa na instituição, ou que tenham realizado avaliação para a validação de saberes e experiências de vida. Aos que possuem unicamente a educação primária completa, a idade mínima para ingresso aumenta para 21 anos.

A modalidade Rumbo não se assemelha com os supletivos ofertados no Brasil, cujo objetivo é apenas a conclusão dos ensinos fundamental e médio. A educação Rumbo é ofertada pela própria Universidad del Trabajo del Uruguay e tem por objetivo promover a continuidade na formação ao longo da vida nos cursos que ela mesma oferece, como os *bachilleratos* tecnológicos e a *educación profesional* terciária. Entre as disciplinas que compõem a estrutura curricular da modalidade Rumbo, além das propedêuticas como línguas, física, matemática entre outras, o programa destaca-se por ofertar disciplinas como a formação para a cidadania e o trabalho e também a informática. A sua oferta se estende em todo o território do país, atendendo, atualmente, 19 cidades (UTU, 2018).

Associado à política de reinserção, revela-se o Programa de Aulas Comunitarias (PAC) na modalidade não formal, o qual objetiva o reingresso de jovens entre 12 e 15 anos que evadiram-se do ensino básico por insucesso na educação média devido a dificuldades de aprendizado ou que nunca tenham se matriculado, público este, pertencente a localidades com condições socioeconômicas mais vulneráveis. O programa é gestado pela Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), o Consejo de Educación Secundaria (CES) e o Ministerio de Desarrollo Social (Mancebo & Monteiro, 2009). Um diferencial do programa é a articulação junto às famílias dos educandos, assim,

estabelecendo um vínculo participativo, fortalecendo o incentivo de reingresso e de permanência.

O PAC se destaca, primeiramente, por ser um programa com uma preparação para uma diversidade sociocultural e de expectativas dos educandos que, apesar das políticas de equidade na educação estarem expressadas em lei, é demonstrado um flagrante de iniquidade num país com baixíssimo nível de analfabetismo. A sua gestão é realizada por organizações não governamentais (ONG) em que, cada sala de aula de educação não formal, são desenvolvidos planos de ensino para pequenos grupos preparados didaticamente para ofertar um ambiente educacional de maior aproximação e resgate do educando. O programa possui uma estrutura própria no seu formato institucional, metodologias, currículo e conteúdo. O PAC é uma ação de relação conjunta entre o Estado e a sociedade civil (Mancebo & Monteiro, 2009).

O número de matrículas do programa PAC foi progredindo a cada ano, 632 em 2007, 800 em 2008 e 1064 em 2009, números que se mostram bastante expressivos para um país com uma baixíssima taxa de analfabetismo. Esta modalidade, entretanto, não substitui a educação média básica de 3 anos, mas apenas um suporte, substituindo o primeiro ano, a fim de facilitar ao educando o ingresso nos demais anos do ensino básico. Diante disto, a modalidade segue dando assistência aos educandos que ingressaram na educação regular com reforços em diferentes disciplinas e aprimorando técnicas como organização e estudo (Mancebo & Monteiro, 2009).

O PAC é uma política pública educacional que busca evitar que jovens cheguem a idade adulta sem escolaridade. Esta ação é louvável por tratar de um problema na sua origem, possibilitando assim que, futuramente, o público da EJA seja cada vez mais diminuto.

Evidencia-se que o Uruguai vem consolidando políticas educativas para jovens e adultos o qual estabelece uma relação próxima entre o formal e o não formal, e objetiva dar a continuidade da formação profissional e cultural, promovendo ao aluno a sua maior participação na sociedade pelo seu conhecimento e trabalho.

As políticas educacionais contemporâneas no Uruguai, com relação a EJA, estão direcionadas em promover o reingresso do jovem ou do adulto à educação regular, tendo em vista que as instituições de ensino ofertam vagas para todos e promovem uma formação continuada de excelência que se destaca na América Latina. De mesma forma, o país conta com uma lei geral de educação remodelada que assegura o direito ao atendimento de todos, sem discriminação. Dentre os programas de acesso à educação, o PAC se destaca por atender jovens de vulnerabilidade social atuando junto às suas famílias, o que demonstra uma ação diferenciada que refletirá na educação de jovens e adultos no futuro, e quem sabe, num futuro próximo, não necessitará mais contar com a modalidade diante das ações de atendimento hoje presentes. Isso demonstra um alinhamento de planejamento e ações entre governo e sociedade frente à educação formal, informal e profissionalizante no país.

1.1.4. Homem, sociedade e educação

A educação técnica voltada para o trabalho faz exprimir uma série de indagações ao seu real sentido de existir. Quando nos damos conta que, em pouco mais de cem anos tivemos duas grandes guerras, a corrida acelerada do capitalismo e o grande boom da globalização, mudanças as quais exigem novas formas de viver e de se relacionar com o mundo, sobretudo, o mundo do trabalho, permite-nos acreditar que as mudanças ocorridas na educação para o trabalho, ao longo do século XX ao atual momento, está relacionada na forma de resolver um problema de crise de identidade, crise social. Para Apple (2002):

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o “conhecimento referente a que, como e para que”, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas de uma forma tal que elas, ao final das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir a

pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades “artificiais” generalizadas entre a população (p. 37).

Vive-se numa época em que a desigualdade é cada vez mais acentuada, e a economia segue em ritmo sem se preocupar em fazer com que essas diferenças socioeconômicas sejam atenuadas. Mas, pelo contrário, a máquina do capital continua a inflar para os poucos e a diminuir para as massas. Estima-se que, atualmente, cerca de 50% da população mundial vive com menos de 2 dólares por dia (Frigotto et al., 2012).

Neste ponto, o primeiro questionamento que podemos exprimir, é: será que a educação técnica poderá ser um meio para proporcionar uma melhoria na qualidade de vida do trabalhador adulto, tornando a sua participação mais digna na sociedade (a “do capital”)? E mais, estando este adulto trabalhador inserido numa complexa e ávida competitividade crescente de trabalho, que exige mão de obra qualificada, embora fomentada pelo alto desemprego, será que a educação técnica está apenas seguindo um fluxo corrente deste mercado mundial, colaborando por arrasto e sem qualquer relutância?

Frigotto et al. (2012) considera haver um certo ceticismo quanto aos rumos sustentados pelo capitalismo de agora, percepção em reflexo do historial do modelo em que, diante da sua “Era de Ouro”, não prosperou para além de um pequeno grupo de nações, ou seja, os norteadores do próprio sistema.

Para Apple (2002):

Naturalmente, há conexões importantes entre as esferas cultural, política e econômica, sendo que, a última é bastante poderosa. E é também igualmente certo que há condições materiais e ideológicas que fornecem as condições de existência de uma boa parte de nossa formação social. Contudo, ao mesmo tempo, a natureza relativamente autônoma dessas esferas, as contradições dentro delas e entre elas, e suas complexas interpenetrações são desperdiçadas se não contestamos as teorias claramente deterministas que dominam as presentes análises da educação. De forma igualmente importante, ao ignorarmos as contradições, reduzimos de forma irrealista as arenas nas quais a luta educacional e política efetiva pode e deve ocorrer (p. 181).

É visto que por trás de uma política educacional, seja técnica ou não, é dever social que a educação ofertada forme pessoas pensantes, que defendam os

seus interesses, que sejam participativas - não alienante, indo muito além de um processo de qualificação e requalificação, que seja um processo de formação. Conforme o entendimento de Deluiz (1995), citado por Frigotto et al. (2012) a educação tecnológica deve “superar a compartimentação entre o mundo do trabalho e o mundo cultural, integrando os diferentes saberes e preparando os indivíduos para atuarem na esfera do trabalho e da cidadania [...]” (citado em Frigotto et al., 2012, p. 105).

A relevante citação feita por Deluiz dá resposta ao questionamento que levantamos, emergindo-nos na compreensão de que, a alma da educação para o trabalho é, acima de tudo, formar o homem como ser pensante com capacidade de se autoconstruir junto à sociedade e para a sociedade.

A autora destaca ainda que é preciso repensar na educação geral e profissional, de forma a remodelá-la mediante a uma aproximação construtiva entre trabalhadores, os setores da empregabilidade e a própria sociedade. Veiga (2004) também considera as agências empregadoras como parte da rede de ensino.

A melhoria na qualidade de formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso, as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada (p. 20).

É necessário, portanto, que haja significado real naquilo que é pensado como educação profissionalizante, que haja a busca incessante de dirimir a educação mecanicista da educação para a sociedade, inibindo uma educação alienante, meramente para cobrir as necessidades as quais o capitalismo impõe, de forma a dar esperança para países em desenvolvimento e criar cidadãos críticos e capazes para competir, mas, principalmente, transformar.

Considera-se, fundamental que haja uma educação do fazer pensar e estimular, que o educando seja o protagonista de sua própria história, que nas palavras de Pinto (2007) “Por sua capacidade de trabalhar, o homem modifica a si mesmo, (faz a si mesmo homem) cria objetos artificiais e estabelece

relações com seus semelhantes em um plano historicamente (evolutivamente) novo: o plano social” (p. 70).

A colocação do autor propõe que o meio social o qual o homem está inserido é que será verdadeiramente a sua condição de evolução, portanto, a educação escolar deve reconhecer o homem como o personagem principal dessa relação, e, com isso, dar o aporte verdadeiro na sua condição como sujeito, isto é, não permitir cair no ledão engano de que a educação ofertada é um conjunto de instruções finitas e concluídas. Este entendimento é complementado pelo mesmo autor:

[...] o conteúdo da educação está submetido ao processo em que ela consiste, não se pode considerá-lo como um volume estático, delimitado de conhecimentos, como se fora uma carga a ser transportada de um lugar para outro, portanto, é fundamentalmente histórico, por isso não tem contornos definidos, é variável e não se repete e só se realiza parcialmente em cada ato educativo, pois cada aluno absorve diferentemente a matéria de ensino distribuída a classe comum (Pinto, 2007, p. 42).

Veiga, (2004) aponta com gravidade quando a postura do ambiente escolar possui um comportamento de conduta inquestionável, alimentados por uma estruturação radical histórica, a qual a autora denomina como paralisia paradigmática. Esse tipo de ambiente tende a relutar pela transformação do novo, da superação, e que, muitas vezes, as intenções são suprimidas pelo ambiente cristalizado da escola, e que não nos damos conta ao seguirmos essa direção. O ambiente escolar com uma postura de suma valorização da meritocracia, a qual se julga acima de questionamentos, faz-se criar uma tensão de exclusão.

A exclusão para Pinto, dá face ao analfabetismo na seguinte descrição: “Por conseguinte, o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, e sim, aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler.” (Pinto, 2007, p. 92). Embora as palavras do autor sejam direcionadas especificamente à alfabetização de adultos, nos remete a refletir também na educação profissionalizante quando esta é condicionada por conteúdos prontos e uma metodologia como se seguisse um rito ensaiado, de certo modo,

impedindo que o aluno veja, “nesta educação”, algo necessário para a sua formação. A educação formal profissionalizante, a qual nos referimos aqui, passa a atuar, muitas vezes, com irrelevância para o educando, conduzindo-o à exclusão, ou como o próprio autor relata, ao “analfabetismo”.

[...]a escola, muitas vezes, é acusada pelo trabalho alienado de seus profissionais e dessa acusação se infere que a vida cotidiana é atingida por uma das dimensões da alienação que, segundo Marx, está associada ao caráter da “objetivação”. Nela, o trabalho deixa de ser vital, criador, prazeroso para se tornar apenas meio de subsistência... Ocorre uma insatisfação, que se manifesta na contestação ou na passividade, que mascara a mediocridade e impede a procura do “ser inteiro”. Assim, a cotidianidade será campo de desenvolvimento do poder criador e transformador e, também, da alienação (Veiga, 2004, p. 47).

É dever, portanto, além da própria escola e do educador, também do Estado e da sociedade, ofertar uma educação não representativa, mas justa para que o homem consiga as condições de se inserir no mercado competitivo como um cidadão crítico que busca a sua contínua qualificação, assim, reconstruindo-se para si e para a sociedade.

Seguramente que a condução para uma educação justa, na dimensão da heterogeneidade, não surgirá do dia para noite, em vista que se trata de um conjunto complexo de fatores como a participação e o comprometimento permanente dos setores que, direta ou indiretamente, estão engendrados à escola e aos resultados que ela proporciona. Trata-se de uma participação que deve ser ativa e continuada com a escola. Não obstante, a escola deve gozar de autonomia para a tomada de ações aferindo o currículo, as metodologias e a aproximação junto à sociedade. Em outras palavras, a educação deve ser o horizonte que a sociedade anseia.

A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática (Veiga, 2004, p. 99).

Que educação poderá ser libertadora, se esta não possui a sua própria liberdade? Esta é outra questão que nos faz refletir, em especial, quando tratamos da educação do adulto, em que o educador-trabalhador compartilha

as suas experiências com o outro trabalhador, este, no papel de aluno. Quando vislumbra um espaço democrático, há verdadeiramente uma troca de experiências permitindo elevarem-se na condição de trabalhador (Pinto, 2007). Esta relação educando-educador, só é permitida enquanto existir a relutância à paralisia paradigmática, à consciência do educador e à sua responsabilidade social.

Na educação profissional, a dimensão da heterogeneidade em reflexo dos trabalhadores que objetivam, muitas vezes, expandir os seus saberes laborais, é bastante evidente. Estes estudantes, em muitos casos, já rejeitaram a escola, e outros, seguiram à risca os dogmas da mesma, fazendo emergir diante do educador um oceano tempestuoso.

Devemos ter consciência que voltar a estudar, sobretudo, “é um trabalho duro, muscular e nervoso” (Frigotto et al., 2012, p. 181) que demanda um grande esforço para o trabalhador que decide dividir a sua rotina profissional, social e familiar com o retorno à sala de aula. Não há como negar que o sistema educacional precisa estar sensibilizado na condução do aluno trabalhador, exigindo uma compreensão mais humana e menos tecnicista. É preciso ter ciência que a educação regular não substitui a educação voltada para o trabalho e vice-versa, mas, as suas diferenças devem ser, no entanto, respeitadas. A educação tanto para jovem ou para adulto, precisa corresponder aos anseios do seu público, ou seja, corresponder à sociedade naquilo que lhe é confiada, sendo assim, uma formação dinamicamente pensada no “para quem” educar.

A educação de adultos, por se tratar de uma educação mais complexa, comparada à infantil, devido a troca de relações com indivíduos já educados, muitas vezes, trazidos pela necessidade de elevarem-se de conhecimentos (logo, na profissão) precisa estar amparada em percepções que envolvam a realidade do educando, isto é, conhecer sua relação de trabalho, saber perceber o seu comportamento diante do desconhecido e do incompreendido, saber respeitar sua forma de visão do mundo, os seus valores.

Sem dúvida, é um trabalho de profunda complexidade, muitas vezes conflituoso, às vezes também remete à frustração do educador, quando ele, o

educador busca formas de ensino com a aproximação de elementos de ensinamento – conteúdos - ao aluno e ao contexto no qual ele vive, criando-se assim um vínculo com empatia entre o educando e o educador que, exige uma relação dialógica e de reciprocidade o que contraria a visão ingênua de educação, como revela Pinto (2007):

A relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências um diálogo. O educador ingênuo não reconhece no aluno sua qualidade de sujeito e, por isso julga ser o único sujeito do ato pedagógico. Com isso, corrompe e deixa incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o encontro de consciências [...] (p. 116).

Diante da colocação de Pinto, o educador é quem tem o poder de determinar se o ato pedagógico refletirá numa educação virtuosa ou se este posicionará a um estandarte vazio, sem significado para o sujeito, configurando, portanto, uma educação impostora.

Finaliza-se esta etapa sobre a égide de que o adulto, na sua complexa construção e, em razão de sua riqueza de experiências vividas, as quais refletem às diferentes formas de educação que o circundaram, é o reflexo de si na fase mais absoluta de sua trajetória de vida. Diante desta observação, a escola de formação profissional deve corresponder aos anseios do adulto trabalhador, para assim haver uma fiável e recíproca troca de expectativas diante da tensão do descaso.

O trabalho como produto do homem adulto, é um elemento norteador e social. Entende-se, portanto, que a sociedade, o homem e seu trabalho são indissociáveis, onde deve haver uma correspondência a altura entre eles, assim, este ciclo, homem, sociedade e trabalho delineará para uma constante reconstrução e evolução da humanidade.

1.2.O INÍCIO DO SÉCULO XXI E AS NOVAS PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE URUGUAIA E BRASILEIRA

A rede federal de educação do Brasil, nos seus quase 100 anos de existência foi sendo ampliada de forma bastante singela. Até o ano de 2002 havia apenas 140 escolas espalhadas em todo o território nacional. Cenário que só passou a mudar a partir de 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação (IFes), através da Lei nº 11.892 de 2008, transformando as instituições já existentes em autarquias e criando muitas outras. Em apenas 10 anos de Institutos Federais, os números já se mostram bastante expressivos em termos de quantitativo de escolas (*campus*). Até o ano de 2016, já havia 644 campi em funcionamento nos 38 Institutos Federais criados e distribuídos nos estados brasileiros (MEC, 2016c).

Apesar de ter um histórico de qualidade e de excelentes resultados, a rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assim como as universidades públicas, também era considerada excludente, imagem que vem sendo lentamente atenuada com a criação dos Institutos Federais de Educação, embora os processos seletivos por meio de prova ainda sejam a forma para o ingresso.

Transformados em autarquias, os IFes - como responsáveis na sua organização pedagógica - possuem autonomia na criação e extinção de cursos, bem como a emissão de certificados e diplomas. Contudo, o seu grande diferencial está em possibilitar ao aluno uma formação verticalizada, podendo este ingressar desde o ensino médio técnico até o doutorado, sendo este um dos fundamentos do novo modelo (Pacheco, 2008).

A tamanha abrangência dos IFes na sua estrutura multicampi originou mudanças significativas porque se tinha, até então, as universidades como os únicos espaços de verticalização da educação. Segundo Pacheco (2008), a estrutura multicampi possibilita contextualizar a realidade de diferentes comunidades, aproximando genuinamente a escola aos valores culturais e

sociais de cada região, indo ao encontro das demandas socioculturais e econômicas que, antes era impossível nas estruturas educacionais voltadas para o trabalho, onde possuía um currículo unicamente igualitário.

Pacheco (2008) destaca uma mudança significativa na nova estrutura da educação federal técnica com a criação dos IFes, o autor afirma que até então, a educação profissional nos diferentes governos possuía em comum “uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional”, o que não destoia do que já foi abordado neste capítulo, no entanto, é difícil prever se o deslumbramento criado com os Institutos Federais será mantido pelos governos futuros, assegurando, assim, a sua manutenção dando prosseguimento às ações já consolidadas nestas instituições. Se será mantida a autonomia como autarquias como são hoje, esta, certamente, é uma outra forte preocupação. Podemos citar como exemplo, o novo ensino médio que o atual governo tem pretendido implantar no Brasil sem ao menos ter havido uma consulta pública. Neste palco atual e futuro, a preocupação quanto à permanência deste modelo é muito grande, haja vista o tamanho do investimento infra-estrutural realizado até aqui.

Diante da acentuada expansão dos IFes, certamente, que um país como o Brasil não estaria totalmente preparado para uma mudança de proporções nunca antes vista na educação, e de forma tão repentina. Dessa forma, faz-nos refletir sobre muitas das ações de implantação dos tantos *campi* espalhados no território nacional que foram em desconcontro aos propósitos da rede federal – como exemplo, a escolha das cidades a receberem unidades dos IFes – em que o governo federal estabeleceu três dimensões como pré-requisitos às cidades a serem contempladas, conforme citação de Oliveira e Gonçalves (2015):

[...] a dimensão social que visava a universalização do atendimento, a dimensão geográfica que objetivava a interiorização da oferta pública de educação profissional e o atendimento aos municípios não atendidos por escolas federais, e a dimensão de desenvolvimento que visava atender municípios que possuíam arranjos produtivos já identificados (p. 02).

Entretanto, o que muito se evidenciou foram ações de gestores influentes nas diferentes esferas, de cargo eletivo ou não, que tencionaram para implantação de alguns campi em cidades que melhor atendiam aos seus interesses políticos, e nada mais (Oliveira & Gonçalves, 2015).

Além dos desafios já mencionados, durante as primeiras fases de expansão dos IFes, em relação ao orçamento repassado pelo governo federal, foi criada uma expectativa de investimentos em contratos de bens e serviços às unidades. Portanto, a forma com que os recursos financeiros foram sendo distribuídos aos IFes e a rápida expansão da rede num curto período, trouxeram dificuldades aos gestores da rede em desenvolver e manter um planejamento com eficiência.

A diminuição dos recursos financeiros é resultado de ajustes no gasto público devido à crise econômica. Com a ampliação do número de campi e de estudantes matriculados nos Institutos Federais os efeitos dos cortes no orçamento dos Institutos Federais tornam-se, ano após ano, mais significativos. Dessa forma, após um período de grande expansão da Rede Federal impulsionada pela criação dos Institutos Federais, os contingenciamentos e cortes nos recursos financeiros passam a fazer parte das previsões orçamentárias (Milliorin, 2017, p. 12).

A educação uruguaia em 2008, também estabeleceu mudanças importantes através da Lei nº 18.406, como a criação do Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) que se trata de um órgão de caráter tripartido de direito público, composta por representações dos trabalhadores, empresários e do Estado, o qual se esforça em atender uma das preocupações mais antigas no ensino profissionalizante uruguaio, que é o fortalecimento de diálogos que buscam como resultados o alinhamento do ensino técnico e tecnológico às demandas do mundo do trabalho (MEC, 2012).

Neste sentido, este é o desafio que nos preocupa: alcançar processos onde a educação e o trabalho tenham uma aliança que possibilite aprendizados valiosos com os quais os cidadãos possam melhorar e sustentar-se em nível sociocultural e econômico, bem como promover a continuidade dos processos educacionais-laborais⁵ (MEC, 2012, p. 5).

⁵ Tradução livre

Trata-se, sem dúvida, de um grande avanço num espaço heterogêneo, mas também de enriquecimento produzido por diferentes olhares para uma educação onde empresários, trabalhadores, junto do executivo buscam como resultado a melhoria do ensino profissionalizante. Além de aproximar a formação técnica e tecnológica no atendimento das necessidades laborais, o INEFOP busca como objetivos a construção de uma educação volátil, no sentido de dar resposta às necessidades do país, oriundas das mudanças socioeconômicas e culturais que surgirem ao longo do tempo.

Outro avanço na educação uruguaia foi a criação do *Consejo Nacional de Educación No Formal* (CONENFOR) o qual objetiva a realização de registro de instituições, as quais ofertam educação não formal, de forma a supervisionar e ajudar a promover o desenvolvimento dos seus programas com a premissa de promover a profissionalização dos educadores atuantes nestas instituições, mas, também promover o desenvolvimento de ações de formação para jovens e adultos objetivando a sua reintegração com a educação formal.

Do mesmo modo que ocorrem as ações para amparar a educação informal assegurando direitos de reconhecimento aos participantes, o reconhecimento de saberes e competências de trabalhadores foi outra relevante conquista no Uruguai. O reconhecimento dos saberes do adulto se dá pelo propósito do seu ingresso para uma formação continuada junto a UTU, democratizando a oportunidade de formação profissional.

Diante dos distintos cenários dos dois países na primeira década dos anos 2000, percebemos que o Uruguai tem desenvolvido planos e metas coesos para atender uma demanda que, apesar de não ser recente, criou uma instituição polivalente com a INEFOP onde, ao mesmo tempo que se mostra ousada pela sua complexidade envolvendo diferentes setores, também se mostra real e absoluta para o tratamento de um problema existente há bastante tempo, o currículo. Um outro fator que o marco histórico da educação profissionalizante nos mostra, é que a UTU já era uma instituição *multicampi* distribuída no território uruguaio, o que tornou possível um atendimento tão amplo há tantas décadas.

O Brasil que, atualmente, vem consolidando a grande expansão da rede federal com os Institutos Federais de Educação, ainda está muito longe de estabelecer ações do âmbito educacional que envolvam um diálogo contínuo e construtivo entre os setores de emprego, o executivo, as representações dos trabalhadores e a educação técnica e tecnológica, como a institucionalizada no Uruguai em 2008 com a INEFOP. Certamente que, a educação profissionalizante do Brasil precisa expandir ainda mais, pois se anseia pela universalização, sendo este um grande desafio, considerando o seu tamanho. Não obstante, criar políticas que direcionem a uma formação profissionalizante real e palpável que vão ao encontro das demandas que apresentam o mundo do trabalho é, sem dúvida, uma tensão a ser superada.

No marco histórico da educação profissionalizante, o Uruguai, pós ditadura (1985), amargou com uma educação sucateada pela fraca economia precisando reestabelecer várias políticas estruturais e de remodelação curricular para resgatar a educação técnica e ampliar os seus horizontes, e tem conseguido até aqui. Já no Brasil, nos primeiros anos pós-ditadura, houve um enfraquecimento gradativo da identidade da educação técnica profissionalizante que só foi revertido com a criação dos Institutos Federais de Educação, 20 anos mais tarde. Não obstante, a dúvida já levantada neste capítulo é legítimo pensar se o modelo de educação dos IFes está a prova de mudança de governo como expressa Pacheco (2008) quando descreve os Institutos Federais de Educação como uma outra face, esta “associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não, necessariamente, pelo traçado original de uma política de governo” (p. 5). De todo modo, o longo caminho histórico da educação técnica, nos traz o receio da incerteza se os modelos de ensino profissionalizante, tanto no Brasil como no Uruguai receberão o amparo para os seus desenvolvimentos continuados, garantindo à sociedade uma formação digna, não só para o trabalho, mas para a cidadania.

1.3. EDUCAÇÃO BINACIONAL NA FRONTEIRA SUL

O Brasil, país de proporções continentais, divide fronteira com 10 países sul-americanos que na sua maioria tem como idioma materno a língua espanhola com exceção da Guiana e Guiana Francesa. Esta condição geográfica do país permite a vivência de uma riqueza multicultural. A inter-relação entre brasileiros e estrangeiros que vivem na região de fronteira, enraíza valores através do convívio e da cooperação. Conforme Prado (2016), esta relação entre os sujeitos fronteiriços, coaduna para um ambiente de convívio colaborativo onde compartilham os seus interesses e as suas necessidades.

No Brasil, ao longo dos seus 15.719 quilômetros de fronteira, situa-se 30 cidades-gêmeas que se caracterizam por estarem muito próximas do limite de território de cada país e, por essa proximidade, apresentam recíprocas influências nos seus desenvolvimentos cultural, social e econômico. O conceito de cidades-gêmeas, segundo Senhoras (2013):

[...] cidades-gêmeas são áreas singulares construídas em cada lado das fronteiras, as quais demonstram bem a hibridez fronteiriça marcada por objetos técnicos característicos como os fortes, os quartéis, a aduanas, os postos de fiscalização e por ações humanas de instrumentalização diplomática, efetuada por diplomatas e pelos presidentes, como agentes da política externa, e paradiplomática, efetivada pelos representantes subnacionais, como prefeitos, e pelas ações individuais e coletivas das pessoas por meio de uma série de fluxos convergentes ou conflitivos, legais ou ilegais (p. 1054).

Entretanto, a forte aproximação social econômica entre os povos fronteiriços, por muito tempo, esteve marginalizada em se tratando de investimentos pelos Estados Centrais.

Por um lado, grande parte dessas regiões de fronteira estão isoladas dos centros nacionais de seus respectivos Estados, quer pela ausência de redes de transporte e de comunicação, quer pelo peso político e econômico menor que possuem em relação aos grandes centros. Por outro lado, as regiões de fronteira encontram no isolamento, uma oportunidade de aproximação com as regiões lindeiras (Prado, 2016, pp. 36-37).

Apesar da grande faixa de fronteira que separa o Brasil dos seus países vizinhos, “estima-se que o número reduzido de cidades gêmeas está relacionado à situação de marginalidade da zona de fronteira em relação às principais correntes de povoamento da América do Sul” (Damo, 2010, p. 22). Algumas dessas cidades consideradas gêmeas, separam-se por fronteira seca facilitando a travessia à cidade vizinha sem depender de pontes, balsas ou outros meios. As cidades de Sant’Ana do Livramento-RS e Rivera (Uruguai) são o maior exemplo de proximidade de cidades gêmeas, pois possuem divisa tão singela que, muitas vezes, não nos damos conta em qual das cidades estamos.

Nesta relação de convívio entre os povos fronteiriços, as regiões de fronteira com cidades gêmeas mais próximas fortalecem o laço entre os povos. Como comparação, no Rio Grande do Sul, torna-se muito mais fácil atravessar de Sant’Ana do Livramento-RS para Rivera (Uruguai) por ser fronteira seca e cidades sem divisa aparente, do que as cidades gêmeas de São Borja-RS e Santo Tomé (Argentina), fronteira a qual há um distanciamento de, aproximadamente, 16 quilômetros entre as cidades, além da divisa ser fluvial.

A extensão da fronteira brasileira é gestada pela Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira (CDIF), que é formada por mais de 20 órgãos do governo federal e 8 unidades conveniadas. A CDIF realizou a identificação e divisão da faixa de fronteira que compreende o território brasileiro em três arcos: O Arco Norte onde fazem parte a região fronteira dos Estados do Amapá, Pará, Roraima Amazonas e Acre. No Arco Central: Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Por fim, o Arco Sul que é composto pelas regiões de fronteira dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (Ministério da Integração Nacional, 2011).

O Arco Sul, por ser a faixa de fronteira mais povoada, com divisa entre Brasil, Argentina Paraguai e Uruguai, é também o de maior influência para o Mercosul (Falk, 2014).

Diante da conjuntura que caracteriza a fronteira como um extenso de regiões diferenciadas social e economicamente, destaca-se também no seu âmbito educacional, o qual escolas brasileiras localizadas nas regiões de

fronteira sempre receberam um quantitativo bastante expressivo de estrangeiros, embora menos intensos de países como Argentina e Guiana Francesa. Este fenômeno já há algum tempo tem despertado olhares do Ministério da Educação em estender a relação entre os povos através da educação (MEC, 2016b).

Em se tratando de escolas, segundo o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 13.641 escolas municipais e estaduais estão localizadas na faixa de fronteira. Segundo MEC (2010), fatores como currículo distante da realidade cultural local, como questões que envolvem a geografia local, o desenvolvimento histórico, diversidade étnica e linguística, bem como a falta de capacitação de professores eram (e ainda são) as necessidades apontadas com recorrência (MEC, 2016b).

Um passo importante no que tange à educação na fronteira, ocorreu através da criação do projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira no ano de 2005, através de uma ação bilateral entre Brasil e Argentina. O projeto que até 2008 possuía 14 escolas credenciadas dos dois países, em 2009, foi precursor de uma expansão a nível do Mercosul, onde passaram a fazer parte da ação, além do Brasil e da Argentina, também o Paraguai, Venezuela e Uruguai. Com a expansão do projeto, o quantitativo de escolas foi ampliado para 26 unidades.

O objetivo do projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira, está em promover (através da educação) a ampliação da integração entre os povos fronteiriços, por meio de diversos projetos de aprendizagem em idioma estrangeiro, por intermédio de intercâmbio semanal, denominado “cruze”, em que os professores atravessam a fronteira para lecionar a alunos estrangeiros dos ensinos fundamental e médio, disciplinas como história, geografia, cultura e esportes (MEC, 2018a).

Embora o projeto mostra-se louvável em sua intenção, Cañete (2011) expõe uma experiência realizada entre as cidades gêmeas Chuí (Brasil/RS) e Chuy (Uruguai) sobre alguns aspectos do projeto que, na prática, vão muito além do linguístico, “Portanto, esse tipo de currículo bilíngue visa não somente o

linguístico, mas, sobretudo, a negociação e (re) construção de novas identidades.” (Cañete, 2011, p. 8).

Referente ao projeto, Cañete (2011) expressa a seguinte consideração:

Ao conversar com as direções pode-se constatar certa insatisfação com a metodologia de escolha de projetos. A escola brasileira nos comentou que reivindica a autonomia para escolher o tema para os alunos, para ir além da aula de intercâmbio, romper a fronteira. Do lado uruguaio também há o mesmo sentimento [...] (p. 10).

A autora acrescenta ainda que é visível não haver intensão em ampliação da integração para além do intercâmbio, uma vez que, as diretrizes curriculares centralizadas dão limites às ações impedindo uma maior integração no âmbito educacional entre os lados da fronteira.

Em relação à educação superior e de pós-graduação, no que tange à internacionalização, as ações entre universidades brasileiras e instituições internacionais vizinhas sempre estiveram mais alinhadas com a Europa e os Estados Unidos, condição esta que pode estar relacionada ao estigma em que os países latinos são meros reprodutores das criações europeias, conforme interpretação de Pinto (2012), a respeito da citação do autor Bondy (1968):

Por meio de uma reflexão sobre os termos originalidade, autenticidade e peculiaridade, o autor conclui que a filosofia produzida pelos pensadores latino-americanos constitui-se em mera recepção e repetição imitativa do pensamento europeu. Para ele, original refere-se a uma criação inovadora e inédita e autêntica ao que é legítimo, verdadeiro, preciso (Bondy, 1968, citado por Pinto, 2012, p. 341).

Apesar das ações de internacionalização das universidades brasileiras e dos países vizinhos estarem mais direcionadas aos continentes europeu e norte-americano, o Mercosul tem influenciado para que os países membros e as suas instituições, no âmbito da educação, deem um olhar de maior aproximação. Em resposta, no Brasil, houve a criação da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) localizada em Foz do Iguaçu no Estado do Paraná. O objetivo desta universidade é a integração com os países da América Latina promovendo uma educação de intercâmbio e não uma universidade estritamente para atender o lado brasileiro da fronteira. Entretanto, pela

localização geográfica do *campus*, a maioria dos estudantes estrangeiros são paraguaios, oriundos da cidade de Punta De Leste e outras circunvizinhas (MEC, 2016b).

A fim de promover o intercâmbio educacional entre discentes, docentes, pesquisadores e gestores da educação a nível de Mercosul, foi criado o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional (MARCA). O MARCA é um programa interinstitucional a nível de graduação regulada pelo Sistema de Acreditação Regional De Cursos Universitários do Mercosul, denominado (ARCUSUR), o qual teve início em 2006. O objetivo do programa é ampliar experiências na área acadêmica, fomentar a integração e a internacionalização, promover o aperfeiçoamento de relação de ensino, aprendizagem e formação profissional. O programa é a continuação de um acordo na área de educação superior do Mercosul, entre os anos de 2001 a 2005, como uma experiência inicial de intercâmbio em cursos de graduação denominado de Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras de Graduação (MEXA). Entre os países participantes do MARCA, estão: Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, e também os países associados, Bolívia e Chile (Mercosul, 2018).

Por conseguinte, a realidade de internacionalização da educação superior a nível de Mercosul está muito distante do que se tem com o Tratado de Bolonha no continente europeu. Conforme a citação de Dinis e Mello (2015)

Embora alguns países, como no caso do Brasil, já tenham feito progressos nesse sentido e, embora tenham surgido várias redes de ensino superior e organizações como o Mercosul Educativo, ainda existem lacunas, uma vez que, nem todos os países, nem as suas universidades, respondem da mesma forma a estas iniciativas⁶ (p. 90).

Atualmente, existem 45 campi de universidades e 51 outros campi dos Institutos Federais de Educação, os quais vêm atuando na faixa de fronteira com olhares à internacionalização da educação. Segundo dados do MEC (2016b), apenas o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), em parceria com o Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del

⁶ Tradução Livre

Uruguay (CETP-UTU) vem realizando ações binacionais com dupla certificação para alunos brasileiros e uruguaios, e com um currículo e projeto pedagógico pensado para o atendimento da educação binacional. Para compreender o cenário atual da educação binacional na fronteira sul entre Brasil e Uruguai, é relevante observar, de forma breve, os acordos que deram início a esta relação tão única na América do Sul.

1.3.1. Acordos binacionais na Fronteira Sul

A relação de proximidade entre Brasil e Uruguai, no que compreende a região fronteira, teve início em 1933, através de um estatuto jurídico da fronteira e, em 1975, houve o Acordo Básico de Cooperação Científica Técnica fomentando projetos de pesquisa, programas de estágio, capacitação, seminários entre outros (Lei n. 4444, 2019).

Em 2002, realizou-se entre os países, o Acordo para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços, que foi reajustado em 2009. Outro grande marco ocorreu em abril de 2005, onde firmou-se um novo acordo bilateral entre Brasil e Uruguai, orientando a criação de escolas ou institutos Binacionais. É relevante destacar que, em 2005, não havia ocorrido a ampliação da rede federal de educação técnica e tecnológica, ou seja, a criação dos Institutos Federais de Educação, só ocorreu em 2008.

Entre os dispositivos do acordo, foi estabelecido o quantitativo de vagas em que 50% é reservada aos fronteiriços de cada país. Outro fator relevante é que o idioma de ensino deverá ser ministrado na língua materna dos professores. O mesmo sobre documentos oficiais que deverão ser elaborados no idioma do país de origem. Em maio de 2015, este acordo se transformou no Decreto nº 8.455 (2015).

Para compreender este processo, convém acrescentar que, em novembro de 2006, houve um ajuste complementar de cooperação científica e técnica

entre Brasil e Uruguai que, através do projeto de Apoio ao Fortalecimento Institucional do Conselho de Educação, Técnico Profissional, estabelecendo as primeiras ações binacionais envolvendo o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas-RS (CEFET/RS) e a Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU).

Entre os anos de 2006 a 2008, foram ofertados cursos de capacitação docente nas áreas de meio ambiente e energia industrial nas cidades gêmeas Artigas/Quaraí, Rivera/Sant’Ana do Livramento, Chuy/Chuí e Rio Branco/Jaguarão, utilizando a estrutura educacional da CETP-UTU (IFSUL, 2017).

No período em que ocorreu a cooperação científica e técnica na fronteira sul, houve seminários de capacitação realizados pelo CEFET/RS na capital uruguaia/Montevidéu, com o foco na formação de jovens e adultos (PROEJA), modalidade a qual os gestores em educação do Uruguai consideravam como uma das necessidades de oferta educacional no país (IFSUL, 2017).

A criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008, através da Lei nº 11.892, que integrou os Centros Federais de Educação Tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades federais, constituiu na transformação do CEFET/RS em IFSUL, com uma estrutura multicampi (estrutura composta por uma reitoria e diversos campi distribuídos em diferentes municípios e localidades). Esta mudança possibilitou um grande avanço na educação binacional na fronteira sul quando, em 2010, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a criação de um *campus* avançado do IFSUL na cidade de Sant’Ana do Livramento, sob a administração de outro *campus* da mesma instituição já implantado localizado na cidade de Bagé-RS. A implantação do *Campus* Santana do Livramento, junto a um novo convênio interinstitucional entre IFSUL e CETP-UTU de Rivera (Uruguai), propiciou a criação de cursos técnicos genuinamente binacionais.

Além da implantação de uma estrutura própria para o atendimento da educação binacional na região de Sant’Ana do Livramento e Rivera, outro fator que torna tão único este modelo de educação a nível de Mercosul, foi a criação

de um certificado binacional “o qual, mais do que representar um elo entre duas instituições educacionais, simboliza a união entre dois povos.” (Otte, Araujo, & Pachalski, 2018, p. 12). O documento possui validade no território dos dois países sem necessidade de revalidação. Além do certificado, os projetos pedagógicos dos cursos são desenvolvidos junto ao Conselho Pedagógico que é composto por educadores das duas instituições parceiras.

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar), em 2012, realizou acordos junto à CETP-UTU para implantação de cursos binacionais nas cidades-gêmeas de Quaraí (Brasil) e Artigas (Uruguai) o qual foi encerrado em 2017, com duas turmas formadas de curso Técnico de Informática subsequente (para alunos com ensino médio completo).

Em 2013, o *Campus* avançado de Sant’Ana do Livramento passou de ter o status de *campus*, gozando de uma ampliação em sua estrutura física e instalações, além do aumento quantitativo de servidores da área da educação. As realizações que se consolidaram na educação binacional em Sant’Ana do Livramento e Rivera deram estímulo para a ampliação da parceria entre IFSUL e CETP-UTU que, em 2013, levou a educação binacional para cidades gêmeas de Jaguarão-RS e Rio Branco (Uruguai).

Nesta nova fase da educação binacional, o IFSUL implantou o *Campus* Avançado de Jaguarão atuando em parceria com a Escola Técnica de Rio Branco (Uruguai), instituições que também passaram a ofertar os cursos binacionais. Hoje, a educação binacional já conta com 11 cursos técnicos em Sant’Ana do Livramento e Rivera e mais quatro em Jaguarão e Rio Branco. Até o ano de 2017, foram ofertadas mais de 2000 vagas para a população fronteiriça dessas cidades (Otte et al., 2018).

As realizações que vêm prosperando dessa parceria entre CETP-UTU e IFSUL, seguem além da estrutura física das escolas, como ações que se dão através de projetos de extensão focados em levar o conhecimento da educação binacional aos alunos do ensino fundamental e médio nas escolas situadas nas cidades gêmeas contempladas pela educação binacional, possibilitando, portanto, que

estes alunos conheçam e anseiem em ingressar num dos cursos binacionais ofertados pelas instituições parceiras.

Concluimos esta etapa tendo uma visão do que se consolidou até aqui, no âmbito da educação binacional, nas regiões de fronteira. Fronteira esta, que se mostra tão imensa em território, mas, sua maior intensidade está na sua diversidade cultural, social e econômica enraizada entre os povos que nela vivem e convivem.

A educação binacional mostra-se estar muito além de uma vontade política central, pois vimos que instituições foram implantadas em algumas regiões de fronteira com a intenção de ampliar a união dos povos pela educação, mas que as ações ainda se revelam limitadas, a nível de intercâmbios. Esta conjuntura, portanto, remete-nos a perceber que a educação binacional é condicionada pela natureza da fronteira, isto é, a inter-relação entre os fronteiriços, pois, como vimos neste capítulo, a exemplo da relação entre Brasil e Uruguai, em especial, a relação entre esses dois povos da fronteira, sempre foi de grande proximidade. Para Prado (2016, p. 31), “é necessário compreender o sentido fronteiriço e a inter-relação dos atores presentes em ambos os lados da fronteira.”.

Por conseguinte, as instituições de ensino IFSUL e CETP-UTU, dado aos seus incansáveis esforços, as revelam como os grandes autores do que temos hoje como uma educação binacional tão única em toda a América do Sul.

Neste sentido, consolidar a educação binacional não é tarefa fácil, haja vista os cuidados, os quais os comitês gestores das instituições ofertantes devem ter com as legislações de cada país, e as limitações legais para algo tão único e complexo, bem como o enfrentamento do desafio da permanência e êxito, que é conflituosa com as diferentes modalidades de educação existentes no Brasil há tantas décadas, revela-se um desafio ainda maior no binacional. Não obstante, esses desafios vão sendo vencidos fase a fase com o comprometimento de pessoas sensibilizadas em fazer mais pela fronteira e pela educação. A educação binacional “sensibiliza, valoriza, inspira, amplifica,

potencializa o fazer, o criar essa cultura que fizemos e tornamos a fazer...” (Dinis & Mello, 2015, p. 138).

1.3.2. Currículos binacionais: como são construídos

Os currículos podem ser considerados como estrutura dorsal da escola, dos cursos, das disciplinas e dos conteúdos, é a alma das instituições educacionais, se assim podemos nos referir. É, também, instrumento multifacetado de exploração ideológica, mas de interesses políticos, em que em seu cerne – no que envolvem esses valores – vem pré-estabelecido por entidades governamentais, e este, logo influenciado pela economia global.

Do ponto de vista currículo e sociedade, há uma enorme complexidade em promover a reciprocidade na troca de experiências entre educando e educador, através de ações educacionais reais e concretas, que possibilitem dirimir posturas como o abandono escolar e o “mínimo exigido” (Apple, 2002, p. 42). A tensão do mínimo exigido, a qual Apple se refere, trata-se a educandos que se dedicam o suficiente para obter o êxito, indo ao encontro dos princípios de domínio e liberdade cultural do seu meio social. Isto ocorre em reflexo à desaprovação do currículo, onde o aluno simplesmente descrê que aquilo que é ensinado em aula será útil como instrumento para os enfrentamentos que o mundo do trabalho lhe trará.

O confronto de situações, tais como: a indiferença do educando em relação aos conteúdos, a metodologia e a avaliação está diretamente vinculado à forma curricular estandardizada que se encontra engendrada na escola, provocando a precarização das ações dos educadores, conforme exemplifica Apple (2002), a respeito dos currículos com caráter delimitador:

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e

especificado previamente à execução, então, o contato dos professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (p. 162).

O mesmo autor faz uma crítica aos planejamentos de currículos quando não são direcionados a grupos e indivíduos com base no conhecimento íntimo da pessoa. Para si, esta tensão provoca um fenômeno descrito como a desqualificação do educador, delimitando-o como agente transformador, ou como o próprio autor se refere em “a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas” (Apple 2002, p. 161). A respeito de conteúdo, no mesmo sentido, Pinto (2007) expressa que “é ingênuo o conteúdo definido com as totalidades do conhecimento, criando uma tensão ao educador replicá-lo [...]” (p. 41). O autor ainda vai mais a fundo fazendo uma crítica quanto ao conteúdo na sua forma quando exata:

O conteúdo da educação está submetido ao processo em que ela consiste, não se pode considerá-lo como um volume estático, delimitado de conhecimentos como se fora uma carga 1ª ser transportada de um lugar a outro, porém, é algo dinâmico, é fundamentalmente histórico, por isso não tem contornos definidos, é variável, não se repete e só se realiza parcialmente em cada ato educativo, pois cada aluno absorve diferentemente a matéria de ensino distribuída a classe comum (p. 42).

Percebe-se que a descrença do aluno diante dos ensinamentos é consequência da tríade: conteúdo, metodologia e avaliação, quando sustentados por um currículo inflexível que, por sua vez, traz limitações ao intermédio do educador na sua praxe. A respeito do método de ensinar, Pinto (2007) faz a seguinte menção:

[...] não compete ao educador transferir mecanicamente ao educando adulto suas próprias concepções a esse respeito, do contrário, não só estaria violando os direitos de liberdade do pensamento de um ser humano, como também praticaria um ato inútil, pois criaria uma cópia de si mesmo, julgando, apenas por vê-la em outro, que representaria um outro real (p. 84).

Quando trata-se de educação de adultos, em que os educandos já estão formados e que voltaram à escola para se reformarem, sendo este um “processo pedagógico qualitativamente distinto do infantil” (Pinto 2007, p. 72), é fundamental que o currículo possa abranger dimensões que possibilite uma maior aproximação do ensino-aprendizagem ao seio social do educando adulto,

permitindo, assim, que o educador perceba os espaços vazios entre a escola e o aluno e que o currículo educacional, assim como a metodologia, permita a ele, o educador, a liberdade de preenchê-lo, no sentido de corresponder aos anseios do educando, mitigando a tensão do abandono escolar.

Arnold (2004) revela que, na formação de adultos deve haver um redimensionamento do ponto de vista do currículo, mas, também o desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem de conteúdos orientados à autoexploração, permitindo que o educando fundamente o novo conhecimento diante do conhecimento informal e autodirigido durante a sua trajetória de vida. Para o autor, o processo de aprender está além de unicamente aprendermos o novo conhecimento que lhe é revelado externamente, mas, nas mudanças na forma habitual de como vemos e sentimos o mundo.

Há, sem dúvida, um grande desafio para as instituições de ensino, voltadas para os adultos, em conduzir um currículo flexível que esteja alinhado às motivações do educando, ou seja, que permita tornar significativa a relação entre o que já se sabia e o novo conhecimento adquirido.

Na educação binacional, este desafio tem complexidade em maior proporção, dado que a sua identidade ainda está em construção. Podemos representar a heterogeneidade na educação binacional em três vértices: a cultura entre duas nações em localidade fronteira, a relação conhecimento de base e, por fim, o trabalho, onde o equilíbrio em cada um dos vértices deve estar amparado por um conjunto de ações socioeducativas envolvidas, desde aspectos jurídicos entre os dois países a processos de ensino pesquisa e extensão. Ressalta-se, portanto, que a educação binacional se encontra num patamar diferenciado por se tratar de algo recente e único, portanto, com muitas particularidades.

A construção de um plano pedagógico para a educação binacional eleva o grau de complexibilidade, tanto no aspecto pedagógico como no administrativo. Do ponto de vista administrativo, delineiam-se dificuldades na adaptação e inovação da estrutura documental, haja vista que estão envolvidas

instituições internacionais alicerçadas por distintas legislações, conselhos, e a forma de tramitação dos processos. Do ponto de vista pedagógico, torna-se complexo o reconhecimento e abrangência da estrutura multicultural que circunda a região da fronteira onde se localizam as ações binacionais. Neste sentido, torna-se necessária uma sensibilização para criar e recriar uma estrutura, cujos conteúdos, metodologias e avaliações assegurem a integridade e a importância da educação binacional, proporcionando uma formação digna ao educando.

1.3.2.1. Currículo binacional: origem e desafios

Conforme já abordado neste estudo, a educação binacional decorre da parceria entre uma das Instituições Federais de Educação (IFSUL e IFFAR) com a Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), esta sendo uma instituição de ensino *multicampi* abrangendo o território uruguaio, incluindo algumas cidades que fazem divisa com a fronteira sul do Rio Grande do Sul. Um grande diferencial entre as instituições brasileiras e a uruguaia na fronteira sul, é que as escolas técnicas uruguaias existem a muitas décadas, já as instituições brasileiras, foram implantadas na região fronteira recentemente, após a criação dos Institutos Federais de Educação.

O IFSUL iniciou suas ações binacionais com um *campus* avançado implantado em 2010, em Santana do Livramento/RS, fronteira com Rivera (Uruguai) e, em 2014, Jaguarão/RS fronteira com Rio Branco (Uruguai), enquanto o IFFar, em 2012, no município de Quaraí/RS, fronteira com Artigas (Uruguai). Ressalta-se que a oferta da educação binacional entre as instituições IFSUL e IFFar foram independentes.

Para que se possa compreender melhor a gênese dos currículos binacionais, precisamos conhecer as fases de implantação dos cursos técnicos binacionais ocorridas no IFSUL *Campus* Santana do Livramento, que foi, de certa forma, semelhante ao ocorrido com o IFFAR em Quaraí-RS. Usaremos, entretanto, a

estrutura do IFSUL como referência por ter iniciado as ações binacionais na fronteira-sul. Inicialmente, foram criados dois comitês binacionais envolvendo o IFSUL e a CETP-UTU, sendo um denominado Comitê Gestor Binacional, o qual acompanha todo processo da educação binacional e toma as decisões políticas administrativas, e o Comitê Pedagógico Binacional que é responsável pela organização dos projetos pedagógicos de cursos (PPC).

O marco inicial para a criação dos primeiros cursos binacionais se deu através de audiências públicas envolvendo as instituições ofertantes, em que participaram, além destas, o executivo e legislativo da cidade fronteira contemplada pelo Instituto Federal, e órgãos como associações e representações do comércio e indústrias locais. Nessas audiências, foram discutidas as áreas de maior demanda de formação para o desenvolvimento da economia e empregabilidade na região. Ainda hoje, sempre que se pretende ofertar um novo curso binacional, o primeiro passo é a realização das audiências públicas.

Na etapa seguinte, realizou-se uma relação sobre as áreas de fomento levantadas nas audiências públicas com os cursos existentes no catálogo do IFSUL, determinando quais seriam os cursos, primeiramente, ofertados. Nesta fase, a escolha dos cursos pelo IFSUL foi proposta à instituição uruguaia (UTU), para então passar a próxima etapa, a qual se deu a construção dos currículos de forma conjunta. A etapa de desenvolvimento dos currículos é, essencialmente, seguida até os dias de hoje, quando há a abertura de novos cursos. Da mesma forma que os cursos ofertados pelo IFSUL são com base em seu catálogo de cursos, os cursos ofertados pela UTU também saem de seu catálogo, mas, como já destacado, as propostas são decididas conjuntamente entre as instituições parceiras.

Para o desenvolvimento do projeto pedagógico de curso (PPC), são realizados encontros entre os gestores das instituições parceiras para tratar das questões da internacionalização do curso que será ofertado. Por conseguinte, cada instituição convoca suas equipes, que são compostas por diretores, coordenadores, pedagogos e também professores das áreas correlatas às

disciplinas que farão parte do curso, para então formar uma comissão de desenvolvimento do PPC binacional. Cabe a esta comissão definir os nomes e carga horária das disciplinas, a estrutura das ementas como, por exemplo, a disciplina de história deverá tratar da história do Uruguai e do Brasil na mesma proporção. Outras questões importantes como nome do curso, carga horária total do curso, justificativa, objetivos, além do quantitativo de vagas são previamente definidas entre as instituições, resultando, portanto, num PPC para atender unicamente a educação binacional. O resultado desses encontros é o desenvolvimento de um documento ainda em fase de ser aprovado pelo conselho superior de cada instituição parceira.

Se por um lado há um forte comprometimento das instituições com a participação de professores das diferentes áreas na construção dos currículos, a rotatividade dos educadores pode trazer consequências também desfavoráveis, podendo não haver uma identidade curricular definida. Cita-se, por exemplo, o fato de uma disciplina possuir um ementário bastante definido e rígido, proporcionando pouca flexibilidade e uma outra, com característica mais aberta, permitindo ao docente maior liberdade sobre conteúdos e práticas educacionais.

Pinto (2007) considera que toda a estrutura curricular está em constante evolução e que os planos e objetivos vão se alterando ao longo da história. O autor faz a seguinte complementação:

"[...] programa de educação" é por natureza inconcluso e, até se poderia dizer, irrealizável, pois sua própria execução altera a qualidade dos elementos que compõem (o aluno, o professor, os métodos, as finalidades, etc) e determina a necessidade de um segundo programa, mais perfeito, mais adiantado (p. 34).

A educação binacional tem conquistado grandes feitos, sendo uma delas, a construção dos currículos binacionais que, conforme citado, apresenta aspectos bastante complexos envolvendo instituições educacionais de dois países dedicadas a desenvolver, de forma conjunta, uma melhor oportunidade de formação ao fronteiro. Entretanto, como revelado por Pinto, sobre o "programa de educação" como algo não finito, espera-se que, com a educação binacional, seja dada uma atenção especial à construção contínua do currículo,

possibilitando que os processos de ensino-aprendizagem cada vez mais estejam próximos às expectativas dos educandos como formação profissional, mas, principalmente, humana.

1.4.O FRACASSO E A EVASÃO ESCOLAR

1.4.1.Dos índices de evasão à permanência e êxito nas instituições técnicas e tecnológicas de ensino federal

É considerado evadido o aluno que se desliga do curso quer seja por abandono, por pedido de cancelamento de matrícula, ou mesmo por transferência interna ou externa.

A realidade do fenômeno no Brasil é bastante preocupante, apresentando um percentual, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 24,3% de evasão, o país se coloca na terceira posição entre os 100 países com maior IDH que apresentam as maiores taxas de evasão (UFJF, 2013).

Ao analisar os dados de evasão referentes a 2017, na Plataforma Nilo Peçanha, na guia 5.3, foi possível identificar os percentuais em diferentes tipos de oferta. A plataforma Nilo Peçanha, já abordada em outro capítulo deste estudo, é uma ferramenta desenvolvida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) a qual abrange dados de mais de 650 unidades de ensino (MEC, 2018b).

O PROEJA, num contexto geral, entre todas as regiões do Brasil, apresenta 23% de evasão, percentual semelhante foi apurado quando foram observados os dados apenas na região sul do país. Ao verificar nos cursos subsequentes, que diz respeito a formação técnica para pessoas que já possuem o ensino

médio, o percentual de evasão ultrapassa os 28%, mostrando-se muito acima do percentual de 10,3% referente aos cursos técnicos integrados, estes que são preenchidos, majoritariamente, por adolescentes, em se tratar do ensino médio regular e técnico juntos. Nos cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, o índice de evasão chega a 17,6%, percentual que se mantém quando informados apenas na região sul do país. Ao analisar somente os cursos da área da informática de nível médio e superior, com exceção do integrado, em todo o território brasileiro, a evasão se torna ainda maior, chegando a 30%.

Autores como Goiris, Reinert e Gubiotti (2012) e IFSUL (2017) afirmam que a expansão da rede federal de ensino técnica e tecnológica, através da criação dos Institutos Federais de Educação, trouxe consigo problemas, sendo um deles, o aumento expressivo da evasão escolar, tornando difícil à estas instituições que foram criadas ou expandidas em tão pouco tempo, conseguir identificar as causas e desenvolver um plano de ação rápido para amenizar os seus efeitos.

[...] há de se destacar que o paradigma da expansão agregou ao IFSUL, assim como a demais Instituições da rede, desafios expressivos no que tange à gestão dos processos educacionais, bem como de suas eventuais vicissitudes, assim como impôs às instâncias gestoras a árdua tarefa de implementar os preceitos da gestão democrática, preservando as particularidades e autonomia dos diferentes campi, mas também assegurando diretrizes que lhes confirmam características de pertencimento e unidade institucional (IFSUL, 2017, p. 32).

Os altos índices de evasão apresentados pela rede federal de educação técnica e tecnológica despertou a atenção do Tribunal de Contas da União (TCU), o qual estabeleceu o Acórdão nº 503 de março de 2013 em que, além de apontar os elevados índices de evasão, o documento traz orientações à SETEC para promover o desenvolvimento de planejamento e de ações, a fim de atenuar a evasão e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de oferta e permanência da educação técnica e tecnológica.

Em 2015, a SETEC publicou a Nota Informativa nº 138 orientando as instituições da rede federal de educação para elaboração dos Planos

Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes (PEIPEE). Os objetivos do plano estão em diagnosticar as causas da evasão e da retenção (quando o aluno que permanece por mais tempo previsto) e também a implementação de políticas e ações de modo a promover a ampliação da permanência e êxito dos educandos (MEC/Setec, 2015).

A Nota Informativa determina que o plano de desenvolvimento PEIPEE contemple um total de cinco fases, sendo todas elas de caráter instituinte comportando os princípios educativos institucionais. As fases são: 1) A Instituição de uma comissão interna em que coordenadores de curso, professores, equipe pedagógica entre outros profissionais, devam ter como objetivo a elaboração de planos estratégicos com a colaboração das unidades (campus); 2) A elaboração de diagnóstico quantitativo: a comissão deverá fazer um levantamento de dados junto ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) ou aos registros acadêmicos das unidades, identificando as taxas de evasão e retenção de cada curso; 3) A elaboração de diagnóstico qualitativo: de posse aos resultados quantitativos, as instituições terão autonomia de conduzir da melhor forma, através de instrumento próprio de coleta de dados. Nesta fase, além do plano estratégico de percepção e medidas de ações, busca-se promover a colaboração de toda a comunidade acadêmica frente ao fenômeno da evasão e retenção. 4) A consolidação do plano estratégico: nesta fase, após o tratamento de dados e identificação dos fatores, a comissão deverá elaborar uma proposta de plano estratégico de permanência e êxito que deverá ser submetida ao Conselho Superior ou órgão equivalente das instituições, e; 5) O monitoramento e a avaliação das ações, que deverão ser realizados, ao mínimo, uma vez por ano, possibilitando a atualização dos indicadores, revelando onde as ações obtiveram mais êxito, quais as dificuldades encontradas e se os resultados que impactaram na permanência e êxito dos estudantes (IFSUL, 2017).

Percebe-se que a construção do PEIPEE, orientado pela SETEC, através da Nota Informativa nº 138, na rede de educação federal técnica e tecnológica, busca conhecer e reconhecer de forma mais aprofundada as causas da tríade –

insucesso, retenção e evasão – e, conseqüentemente, promover a construção de planos de ações coesos a fim de redimir os efeitos destes problemas.

Pressupõe-se, entretanto, um grande desafio diante de um conjunto de ações a serem tomadas gradualmente com relação à identificação dos fatores/causas.

A opção por um design metodológico que se caracterizasse como uma intervenção instituinte, desde a primeira etapa de desenvolvimento proposta pela SETEC, demandou esforços ampliados e mecanismos de diagnóstico e planejamento complexos, implicando em ações descentralizadas e articuladas sistemicamente, desde a constituição de equipes representativas, até a consolidação do presente documento orientador (IFSUL, 2017, p. 46).

Tal complexidade, entretanto, pode tencionar para que as ações planejadas não sejam cumpridas na sua totalidade, mas sim, dentro de um contexto de superficialidade e ineficiência diante das multifaces do insucesso, evasão e retenção. Logo, a amplitude de esforços no desenvolvimento do PEIPE revela-se um plano de intenso trabalho, conforme revelado por IFSUL.

1.4.2.Os fatores internos e externos e suas nuances

Investigar os fatores que motivam o educando a evadir é uma tarefa árdua, polvorosa, com diferentes caminhos e com diferentes formas de lidar. Pintos (2016) relata que muitas pesquisas relacionadas à evasão apontam para uma conjuntura de fatores que direcionam ao fenômeno:

[...] vários são os estudos que apontam as principais causas do abandono escolar, dentre elas pode-se citar: a desestruturação familiar, as políticas de governo, a necessidade do trabalho paralelo com o estudo, o baixo desempenho, reprovação, a escola e a própria pessoa (Pintos, 2016, p. 6).

Em relação aos fatores internos que induzem para o insucesso e evasão, a capacitação docente e dos demais profissionais que compõem o corpo escolar é uma condição fundamental que deve ser levada em consideração. A capacitação deve fazer parte das ações instituintes de melhoria da qualidade

na educação, logo na permanência e êxito, pois, assim como o educando, o educador está em processo de autoconstrução.

Segundo Meira (2015) a desvalorização da carreira docente é também fator que contribui à causa da evasão escolar, revelando-se recorrente em estudos que tratam do tema. “isso porque, a desvalorização do professor pode constituir fator de desmotivação no exercício da prática pedagógica cotidiana” (p. 44).

O autor complementa que os aspectos internos que levam a evasão não estão apenas circundados na forma de articulação do educador e revela que a infraestrutura da escola também é fator condicionante para o sucesso ou insucesso do educando. Para o autor, a escola deve dispor de ambientes - salas de aulas, laboratórios, salas de professores e espaços de convivência - que proporcionem a troca, a interlocução, que tenham qualidade e não remetam ao descaso. Por conseguinte, é relevante que haja qualidade de materiais didático-pedagógicos, pois o cuidado com os ambientes e materiais são fatores que influenciam na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e no bem-estar da comunidade acadêmica.

Para IFSUL (2017), as causas internas da evasão estão relacionadas a toda a estrutura educacional, que deve ser vista como potencial causador da desmotivação do educando.

Os fatores internos às instituições são problemas relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, bem como outros fatores que desmotivam e conduzem o aluno a evadir do curso. É nesse rol de fatores que a instituição deve, constantemente, fortalecer sua oferta educativa (IFSUL, 2017, p. 122).

Conforme Meira (2015), é necessário que as instituições de ensino estejam em contínua busca de renovação e descoberta de novas experiências, ampliando a troca de conhecimentos, mas também, promover uma maior aproximação do corpo escolar ao educando e acompanhar de perto a sua trajetória de formação. É relevante que a escola trace uma relação de proximidade com a família do educando, atuando de forma conjunta para o sucesso do aluno. Tais ações compreendem para que a proposta pedagógica da

escola esteja mais alinhada ao contexto social e individual do educando, contribuindo, portanto, para a sua permanência e sucesso escolar.

O autor complementa que os educadores devem procurar por mudanças e evitar o ostracismo, buscando ampliar seus conhecimentos, perceber as novas mudanças e propor inovações na forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que o professor esteja atento e busque estreitar a relação entre o conteúdo e a realidade do aluno (Meira 2015).

Na educação de adultos, Arnold (2004) remete que o docente incorpora novas responsabilidades ao assumir diferentes funções como “*coach*, orientador, acompanhante e facilitador de novos desenhos” em sua atuação didático-pedagógica conduz a uma aprendizagem autodirigida e não rígida, a qual o autor denomina como didática da facilitação.

Para Quintas (2008):

A criação de ambientes formativos que conduzam à produção de significados pressupõe o desenvolvimento de experiências de reflexão sobre as aprendizagens que incluam as perspectivas e os valores dos formandos e a existência de desafios. Neste caso, os critérios para verificar a existência desta condição nos processos de aprendizagem são o compromisso e o desafio (p. 57).

Destacam-se, na fala de Quintas (2008), as palavras: compromisso e desafio, ou seja, a escola e o educador necessitam estar comprometidos na busca de novos enfrentamentos em prol da educação.

Segundo Ferreira (2013), o “problema não teve uma origem e por isso não terá um fim por si só, não estando simplesmente vinculado às políticas públicas governamentais, à desestruturação das famílias ou ainda a problemas cognitivos dos alunos.” (p. 4). O autor revela que o problema da evasão é o resultado de um conjunto de coeficientes que condicionam para a existência do fenômeno.

Neste sentido, IFSUL (2017) revela que: “[...] conceber a evasão como manifestação exclusiva do contexto institucional, significaria abstrair seus fatores exógenos, negando sua condição de construto sócio-político-cultural.” (p. 31).

O autor complementa que: “Tal reducionismo, implicaria no tratamento conceitualmente míope e na adoção de condutas meramente paliativas e parciais no tratamento institucional do problema.” (p. 31).

Apontar o fenômeno da evasão apenas ao contexto da escola traz limitações para o enfrentamento do problema, conforme a citação acima apresenta. Muitos fatores estão relacionados externamente à escola como: a estrutura familiar do aluno, a situação socioeconômica, situação de emprego, a distância de deslocamento, a valorização do curso ao mercado de trabalho, as políticas públicas para a educação, a trajetória escolar anterior, entre outros. Portanto, para analisar cada caso de evasão, deve ser levado em conta todos os aspectos internos e externos que circundam o aluno.

Detregiachi (2012) consideram que, na educação de adultos entre principais causas que provocam a evasão, o trabalho se destaca como um fator relevante que tenciona ao fenômeno.

Conforme Detregiachi (2012):

[...] em sua trajetória de qualificação profissional, os alunos se deparam com dificuldades de ordem estrutural do sistema, ou seja, a deficiência na educação básica, além das dificuldades históricas inerentes à educação profissional, como a dupla jornada – estudo e trabalho – dificultando ao máximo o desenvolvimento de atividades acadêmicas necessárias. Essa dupla transferência de responsabilidades para os alunos aponta a incoerência do sistema, ressaltando suas contradições, gerando ações que conduzem à desistência dos cursos, ou seja, à evasão escolar (p. 130).

Situação adversa enfrenta os jovens pois, segundo Silva (2014), ao contrário do adulto que, muitas vezes, retorna à escola com alguma experiência profissional, o jovem vivencia o oposto, ao abandonar a escola este carrega consigo o grande desafio de se inserir no mundo de trabalho e lograr uma profissão. Para o autor, o mundo globalizado se mostra hostil afirmando que: “Desigualdade social e exclusão educacional caminham juntas e constituem o termômetro dos desafios da sociedade capitalista[...] (p. 620).

Esta realidade é comprovada na pesquisa realizada por Pintos (2016) sobre a evasão em curso binacional em Sant’ana do Livramento/RS, segundo os dados

levantados, constatou-se que conciliar estudo e trabalho foi uma das principais causas de desistência do curso Técnico de Informática.

Para Bastos e Gomes (2014), o trabalho é um forte condutor à evasão, mas, o autor condiciona como principal fator as exigências familiares.

[...] a família é, sim, uma das principais responsáveis por influenciar positiva ou negativamente a decisão dos filhos de continuar os estudos. Em famílias menos abastadas, muitas vezes os filhos se colocam numa posição de solidariedade pela sobrevivência da família, e optam por enfrentar o mercado de trabalho em detrimento dos estudos. Estar empregado é a forma que eles têm de ajudar no sustento do lar mesmo que estejam perdendo a oportunidade de se qualificarem, se formando na escola. Trabalhar e estudar, como visto nesta pesquisa, é tarefa árdua e muitos que optam por esse legado, acabam desistindo dos estudos por exaustão física e mental (p. 10).

Goiris et al. (2012), relatam que: “Quando o aluno fica desmotivado, a evasão pode ocorrer. Ao perder o interesse e perceber que o curso estudado não irá fazê-lo alcançar suas expectativas, pode ocorrer a desmotivação e, como consequência, a evasão”.

Tal frustração é consequência de escolhas ou, muitas vezes, quando o aluno é induzido a matricular-se em determinado curso, seja pela aproximação da instituição de ensino à sua casa, seja pela flexibilidade de horário do curso, por incentivo da família ou mesmo por ver uma melhor aceitação do mercado de trabalho.

Para Goiris et al. (2012) a busca por uma formação para ascender-se profissionalmente, logo, proporcionar melhores condições socioeconômicas, muitas vezes, reflete em frustração quando o educando passa a acreditar que o curso não está correspondendo àquilo que ele considera necessário como formação diante da realidade de mercado.

Segundo Meira (2015), a desmotivação pode estar condicionada a um histórico de notas baixas, falta de empatia do educador e repetidas reprovações, o que acaba levando ao insucesso e à evasão.

Com relação à educação de adultos, Quintas (2008), considera que a escola deve proporcionar espaços e meios que oportunizem ao educando adulto, de forma flexível, o acesso à educação, de modo que não ocorra a falta de estímulo

devido à dificuldade de conciliar as responsabilidades que este já carrega consigo com as exigências apresentadas na escola.

Mendes (2007) discorre que “[...] a motivação está diretamente relacionada com a realização das necessidades individuais e coletivas dos adultos. A motivação é influenciada por fatores internos e externos e, no caso dos adultos, incidem mais os fatores internos” (Mendes, 2007, p. 45), ou seja, está mais voltada para a realização pessoal.

Quintas (2008) complementa que a motivação do adulto é, por definição, intrínseca, em virtude que buscam pela continuidade do seu desenvolvimento. Ao matricularem-se na escola, é porque buscam aprendizagens que sejam relevantes, ou seja, com significado.

A falta de motivação do educando é também resultado da falta de propor desafios no ambiente educacional que estimule o educando a vencer cada etapa. Uma vez desestimulados, remete-os ao sentimento de indiferença e, conseqüentemente, ao abandono. Portanto, considera-se fundamental o envolvimento dos profissionais da educação presentes na escola participando na construção e condução de ações multidisciplinares, bem como o fomento de formação de professores.

É relevante que ações de ensino e extensão estejam entre as atividades ofertadas na escola, proporcionando a participação da comunidade acadêmica e promovendo uma forma de aproximação. Promover momentos de informalidade, muitas vezes, conduz a quebra de barreiras para a aproximação daquele educando que, de forma defensiva se coloca mais distante. Portanto, o encurtamento das distâncias entre educandos e educador possibilita ao aluno o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. “Na perspectiva pós-moderna, a motivação deve significar uma vinculação entre educador e educando, através da qual se efectivam os desafios e as aprendizagens mútuas que daí decorram” (Quintas, 2008, p. 15).

Dentre os fatores que se destacaram na educação de adultos, o trabalho e a família, a falta de capacitação e motivação de docentes e profissionais da educação, assim como a adequação do projeto político pedagógico aparecem

como principais fatores externos, já como fatores internos destaca-se a motivação intrínseca do aluno, muito embora esta motivação é provocada por fatores internos e externos.

Espera-se que, através dos planos de permanência e êxito, as instituições sejam capazes de identificar os fatores e conduzir as ações necessárias para conseguir amenizar os factores que estão na gênese do insucesso, da retenção e da evasão escolar, em especial, na rede federal de educação, a qual é tão recente e com um histórico de evasão tão preocupante.

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. O problema e a sua justificação

Os dados de permanência e êxito da última turma do Curso Técnico de Informática Binacional, ofertado em 2015 pelo Instituto Federal Farroupilha em Quaraí foram preocupantes, no momento em que observamos uma elevada evasão que chegou próxima a 70%. Embora este índice possa se assemelhar à realidade de outras instituições que ofertam cursos técnicos de informática direcionados para o público adulto, o caso em Quaraí mostrou-se peculiar pela desistência total de alunos brasileiros e a permanência da maioria dos alunos uruguaios. Essa turma binacional foi constituída com a mesma proporção de vagas para brasileiros e uruguaios.

As causas do fenômeno são desconhecidas para o Instituto Federal Farroupilha e para a Secretaria Municipal da Educação de Quaraí. Embora muitas hipóteses sejam levantadas, trata-se apenas de hipóteses, sem um fundamento teórico que as comprove. Dessa forma, este estudo busca compreender os fatores que direcionaram esta caracterização da evasão no Centro de Referência de Quaraí e, quiçá, ser um pequeno contributo para a mudança da perspectiva que Quaraí é uma terra em que nada se sedimenta.

2.1.2.Objetivos

2.1.2.1.Objetivo geral

Compreender o fenômeno do abandono escolar ocorrido no Curso Técnico de Informática Binacional ofertado no Centro de Referência de Quaraí/RS.

2.1.2.2.Objetivos específicos

- Compreender os principais fatores que influenciam a evasão (as motivações internas e externas, as lógicas impeditivas, as políticas educativas, a oferta e o desenho curricular...)
- Conhecer as concepções dos estudantes sobre o fenômeno.
- Perceber se o fenômeno da evasão ocorrida no Curso Técnico de Informática Binacional ofertado em Quaraí, também ocorreu no Curso Técnico de Informática Binacional ofertado pelo IFSUL – *Campus* Santana do Livramento. E, uma vez percebido, realizar uma comparação entre os fatores que provocaram o fenômeno nas duas instituições.

2.1.3.Metodologia

2.1.3.1.Abordagem Qualitativa

A investigação foi realizada pelo método qualitativo, pois entende-se que a caracterização da problemática pesquisada – abandono escolar – propôs

na realização de análise do mundo empírico do educando, em virtude do espaço ao qual circunda e abrange a escola (Godoy, 1995).

Segundo Minayo (2001) “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, 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 de variáveis.” (Minayo, 2001, p. 22).

Para Coutinho, (2013) o estudo qualitativo consiste numa abordagem indutiva, que requer um aprofundamento que se dá através das experiências pessoais dos participantes, identificando as regularidades nos dados promovendo a amplitude do conhecimento. Ainda conforme Minayo (2001), diante da caracterização do problema a ser investigado, a pesquisa qualitativa torna-se apropriada para abstrair como o problema se configura, reconstruindo teoricamente, o seu significado.

2.1.3.2. Estudo de Caso

Esta pesquisa é compreendida como um estudo de caso na modalidade situacional. O estudo de caso “É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais, sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle (Yin, 1994, p. 9, citado por Coutinho, 2013, p. 335). É situacional porque “estuda um acontecimento na perspectiva de quem nele participou” (Coutinho, 2013, p. 338). O caso investigado trata-se do fenômeno evasão escolar evidenciado no Curso Técnico de Informática Binacional na modalidade subsequente, ofertado no Centro de Referência de Quaraí do Instituto Federal Farroupilha, turma iniciada em 2015 e concluída em 2017.

2.1.4.Local de estudos e participantes

2.1.4.1.Quaraí e Artigas: cidades gêmeas

O município de Quaraí está localizado na fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, com uma população estimada de 24 mil habitantes. Sua economia é baseada na pecuária, agricultura predominante do plantio de arroz irrigado e comércio. Quaraí faz divisa com a cidade de Artigas (Uruguai), separadas pelo Rio Quaraí. A travessia entre as duas cidades gêmeas (Quaraí e Artigas) se dá através da Ponte Internacional da Concórdia, de aproximadamente 750 metros de extensão. Na região entre as duas cidades, uruguaios e brasileiros convivem e compartilham suas culturas. As cidades brasileiras próximas de Quaraí estão: Uruguaiana a 122 quilômetros, Alegrete a 122 quilômetros e Sant’Ana do Livramento a 106 quilômetros.

A cidade uruguaia de Artigas, é capital do departamento de mesmo nome e está situada na fronteira norte do Uruguai a 600 quilômetros da capital Montevidéu e localizada ao norte do país, fazendo fronteira com o Brasil. Possui população próxima a 50 mil habitantes e sua economia é voltada ao setor primário como: agricultura, pecuária e extração de minerais como ágatas e ametistas. O departamento de Artigas, além da cidade de Artigas, conta com outras cinco cidades ou vilas. Segundo o censo de 2004, o índice de alfabetização do departamento de Artigas, que conta com população de aproximadamente 80 mil habitantes, é de 94,5%.

Através da Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013, estabeleceram-se as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia definindo as normas para a sua expansão, possibilitando a criação, além de campus, campus avançado, polo tecnológico e polo para educação a distância, a criação de Centros de Referência.

Os centros de referência funcionam como uma extensão dos institutos federais de educação, cujo objetivo é levar educação para municípios que

apresentam alguma demanda de formação, no caso, o de Quaraí foi implantado e administrado pelo *Campus* Alegrete juntamente com a reitoria do Instituto Federal Farroupilha. A implantação do Centro de Referência de Quaraí (CRQ) ocorreu em um imóvel cedido, temporariamente, pela Prefeitura Municipal de Quaraí. O *Campus* Alegrete com o apoio da reitoria realizou as instalações de infraestrutura, equipamentos, mobiliários; contratação de serviços continuados como: água e abastecimento, telefonia, internet, energia elétrica e segurança monitorada.

2.1.4.2.O Centro de Referência de Quaraí

O Centro de Referência de Quaraí foi contemplado com uma área total de 384 metros de área construída. Sua localização ficava a uma distância de 1,5 quilômetros do centro de Quaraí e a 3 quilômetros do centro de Artigas. A escola possuía uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma sala que comportava os setores de registros acadêmicos e pedagógicos. Possuía uma sala de reuniões, um laboratório de informática com 30 computadores, um laboratório para disciplinas práticas de manutenção em computadores, uma sala de aula com capacidade para 30 alunos, dois banheiros para alunos e dois para funcionários. Possuía também uma área de convivência parcialmente coberta. Os espaços do Centro de Referência de Quaraí eram todos climatizados e equipados com computadores modernos, com projetores multimídias (instalados nas salas de formação).

A implantação do CRQ, ocorreu em 2014 para atender a ideia dos institutos binacionais de fronteira, entretanto, os primeiros cursos foram ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) na modalidade de Formação Inicial e Continuada de curta duração (FIC) – Operador de Computador, Montador e Reparador de Computadores, Pedreiro de Alvenaria, Carpinteiro de Obras, Agricultor Familiar, Recepcionista; subsequente – Curso Técnico em Informática; e concomitante – Curso Técnico

de Informática para Internet. O curso Técnico de Informática Binacional ofertado no CRQ teve início somente em agosto de 2015.

Em 2015, O Instituto Federal Farroupilha nomeou em concurso público dois professores da área de informática para o *Campus* Alegrete, mas para atender, exclusivamente, o curso binacional em Quaraí. Já faziam parte da equipe do Centro de Referência um coordenador da unidade e cinco funcionários bolsistas Pronatec para atendimento pedagógico e administrativo, além destes, uma servidora cedida pela Prefeitura Municipal de Quaraí, com 20 horas semanais para o atendimento em serviços de limpeza da escola. A equipe contratada por meio de bolsa Pronatec atuava em rodízio de horários para suprir os turnos da manhã, tarde e noite. Nos semestres seguintes, a equipe contratada foi sendo reduzida devido a cortes orçamentais no programa Pronatec.

Em razão da diminuição orçamentária que a área da educação vinha sofrendo e a dificuldade em dar continuidade às ações no Centro de Referência de Quaraí, em 2017, o Instituto Federal Farroupilha encerrou as atividades no município após a conclusão do último semestre do Técnico de Informática Binacional. O imóvel onde fora implantado o Centro de Referência foi devolvido à Prefeitura Municipal de Quaraí.

2.1.4.3.Participantes da pesquisa

Em vista que, o plano correlacional desta investigação direciona-se para o tipo fenomenológico, apesar de pouca representatividade, a escolha dos participantes, que totalizam em 10, sobreveio em consonância aos casos considerados de maior aproximação às causas do fenômeno estudado, e também participantes que não manifestaram vulnerabilidade aparente, mas, que conviveram nos mesmos espaços de formação, ou outros com características semelhantes. Esta opção visou uma maior percepção e aprofundamento sobre o problema investigado. Coutinho (2013) discorre que

“Num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população, por vezes, selecionam-se casos que são atípicos em combinação com outros que não são e que possam representar a variação natural que existe numa variável.” (p. 330).

Outro parâmetro utilizado para a seleção dos participantes foi de estarem no estágio adulto de suas vidas quando ingressaram no curso técnico. Para isso, houve um cuidado na escolha dos participantes, levando em consideração as suas trajetórias de vida como adultos, a relação de trabalho, sua autonomia e responsabilidades. Conforme revela Mendes (2007), “Um «adulto» é um indivíduo com equilíbrio, autonomia e alto nível de responsabilidade, com capacidade de autodireção, com uma ética própria, com diversos papéis sociais, com uma projecção-incidência social elevada” (p. 35).

É relevante mencionar que houve um convívio deste pesquisador no papel de docente com a maior parte dos participantes. Entretanto, a necessidade da escolha destes participantes se deu por se tratar de uma única turma binacional formada no Centro de Referência de Quaraí, sendo que esta apresentou caracterização peculiar diante do fenômeno evasão escolar.

Muito embora tenha havido um profundo cuidado para a não contaminação das respostas através de uma conversa prévia com cada um dos participantes antes das entrevistas, é possível ter havido alguma influência, porém, acredita-se, que positiva, pelo fato dos participantes discorrerem revelações em suas narrativas com maior naturalidade por ter ocorrido um contato durante a trajetória enquanto aluno. O pesquisador, por ter convivido nos mesmos espaços como docente, possivelmente, permitiu-lhe uma interpretação sobre os discursos de forma mais fidedigna. O retorno mínimo para alteração das entrevistas, no processo de validação dão sustentação para esta hipótese.

2.1.5. Técnica de recolha de dados

A caracterização da localidade onde ocorrera a investigação e o número reduzido de pessoas, as quais vivenciaram ou estiveram próximas ao fenômeno estudado influenciaram na escolha de inquérito por meio de entrevista. Aliado a essa condição, o inquérito por meio de entrevista permite “conhecer a história de vida do entrevistado, como estratégia de compreensão da realidade, onde sua principal função é retratar as experiências vivenciadas” (Minayo, 2001 p. 58).

A entrevista, como instrumento de coleta de dados em investigação em ciências sociais e humanas, “surge associada a planos de investigação qualitativa, já que o objetivo é fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico, devendo, por isso ser realizada juntos de sujeitos cuidadosamente selecionados” (Coutinho, 2013, p. 139).

Para as entrevistas, foi utilizado um guião semiestruturado, instrumento composto por um conjunto de questões previamente definidas, mas que proporciona ao participante discorrer sobre o assunto. Esta técnica permite ao pesquisador conduzir o andamento da discussão e, quando necessário, realizar novas perguntas como forma de complementar os dados, a fim de elucidar ou aprofundar um determinado ponto abordado (Bone & Quaresma, 2005).

Durante as falas dos inqueridos, o pesquisador realizou anotações das observações que considerou relevantes e complementares para a sua análise e interpretação, bem como detalhes que, durante as falas, o mesmo julgou serem importantes e que mereciam um maior aprofundamento para complementar a narrativa e, conseqüentemente, o enriquecimento dos dados.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e, para o registro dos dados, foi utilizado equipamentos de gravação de áudio e vídeo, possibilitando perceber as reações dos participantes sempre que necessário para uma melhor interpretação durante as análises dos dados.

Antes do início de cada entrevista, foi entregue o Termo de Livre Esclarecimento (TCL) em duas vias para o participante, uma assinada pelo

pesquisador para ficar de posse do participante e outra assinada pelo participante e devolvida ao entrevistador.

Preliminarmente à coleta de dados por meio de entrevistas, utilizou-se consulta bibliográfica e documental como: livros, revistas, artigos, teses, dissertações, legislações, documentos oficiais e vídeos, promovendo um embasamento consistente para a investigação, possibilitando a triangulação entre a teoria existente e os resultados das análises das entrevistas.

2.1.6. Técnica de tratamento de dados

Em um primeiro momento fora realizada a transcrição literal dos dados gravados nas entrevistas e as anotações realizadas pelo pesquisador constituindo o *corpus* da pesquisa (Coutinho, 2013). Nesta fase, ocorreu o processo denominado de *member checks*, onde, segundo Coutinho (2013), as interpretações a respeito dos dados colhidos são enviadas aos participantes para aferição dos documentos, possibilitando a obtenção de materiais legítimos, proporcionando a credibilidade dos dados. Após as devoluções dos participantes, analisaram-se criteriosamente os dados transcritos qualitativamente, organizando o acervo e diminuindo o volume de informação. Segundo Coutinho (2013), esta tarefa evita a dispersão da informação, dado que o grande volume condiciona para que seja possível a realização da descrição e interpretação do fenômeno/causa. A tarefa de reduzir possibilita a identificação do que é importante no material recolhido para ser comparado com as informações dos outros participantes correlatos.

A próxima etapa foi identificar os elementos estruturais que conduziram às três categorias pré-definidas para a análise de conteúdo, sendo elas: adulto, trajetória escolar anterior ao curso técnico e trajetória no curso técnico. Embora separadas, as três categorias se inter-relacionam diretamente estabelecendo uma estrutura de dependência, logo de cariz indissociável. Por

consequente, foram criadas as subcategorias, as quais determinam os dados classificados de conceito em comum que são apresentados de forma interpretativa e através de citações diretas permitindo delinear as causas reais que desdobraram no abandono de alunos do curso Técnico de Informática Binacional em Quaraí.

2.1.7.Confiabilidade

O processo de validação da pesquisa aconteceu através do envio dos dados tabulados aos participantes, dados que foram extraídos dos arquivos de áudio, vídeo e anotações das entrevistas. O processo de envio dos dados tem como objetivo assegurar a ausência de possíveis incongruências por parte da transcrição e interpretação do pesquisador. Houve poucas solicitações de correção dos dados transcritos, de forma que, algumas respostas (embora poucas) foram complementadas nas devoluções, o que permitiu um maior esclarecimento sobre os fatos revelados.

3. **CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

3.1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E SOCIOFAMILIAR DOS <<ADULTOS>> PARTICIPANTES

A abrangência do fenômeno da evasão escolar presente na instituição estudada, permitiu que a seleção dos participantes entrevistados nessa pesquisa representasse uma dimensão bastante diversificada em características como idade, gênero, nacionalidade e formação prévia.

Diante de uma amostra de 10 participantes, sete são ex-alunos do curso Técnico de Informática Binacional iniciado em 2015, dos quais, três concluíram o curso e quatro evadiram. Entre os ex-alunos do binacional de Quaraí, quatro são uruguaio, naturais da cidade de Artigas (Uruguai) e três são brasileiros, naturais da cidade de Quaraí-RS. Entre os ex-alunos uruguaio entrevistados, apenas um não concluiu o curso. Além dos ex-alunos do curso Técnico de Informática Binacional ofertado no Centro de Referência de Quaraí-RS, foi entrevistado um ex-aluno brasileiro, natural de Quaraí/RS que concluiu o curso Técnico de Informática subsequente ofertado pelo Pronatec, ocorrido na mesma instituição, entre 2014 e 2015.

Os outros dois participantes entrevistados são do *Campus* Santana do Livramento do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). A escolha destes participantes se deu ao fato que, o *Campus* Santana do Livramento tem ofertando muitos cursos binacionais em parceria com o Conselho de Educação Técnico Profissional – Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) de Rivera (Uruguai). Nesta instituição, foi entrevistado também um servidor, escolha esta que se deu pela sua experiência de ter atuado nos cursos binacionais desde 2010. O outro participante é uma aluna formanda no curso

técnico de Sistemas de Energia Renovável, na modalidade subsequente, curso com semelhança aos ofertados no Centro de Referência de Quaraí, tanto na modalidade de oferta como de público.

Considera-se que a escolha dos participantes do *Campus* Santana do Livramento foi essencial para verificar se há possibilidade de existir alguma semelhança entre as causas que tencionaram a evasão do curso Técnico de Informática Binacional no Centro de Referência de Quaraí do IFFar.

Apresenta-se no quadro a seguir, a caracterização breve dos participantes que compõem a amostra deste estudo. Para a preservação do anonimato dos participantes, criou-se uma relação com letras para a identificação de gênero, idade, nacionalidade, instituição de ensino, a situação no curso e se evadido, formado ou formando.

Quadro 1 – Participantes

Participante	Gênero	Idade	Nacionalidade	Instituição	Situação no curso técnico
A	Masculino	36	Brasileiro	IFFar	Formado
B	Feminino	21	Brasileira	IFFar	Evadido
C	Masculino	25	Brasileiro	IFFar	Evadido
D	Feminino	48	Brasileira	IFFar	Evadido
E	Masculino	22	Uruguaio	IFFar	Evadido
F	Masculino	24	Uruguaio	IFFar	Formado
G	Masculino	25	Uruguaio	IFFar	Formado
H	Masculino	41	Uruguaio	IFFar	Formado
I	Feminino	47	Brasileira	IFSUL	Formanda
J	Masculino	37	Brasileiro	IFSUL	Não se aplica

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados do quadro acima, embora coletados posteriormente ao ingresso dos participantes aos cursos técnicos, compreendem à época em que iniciaram seus estudos, com exceção do participante “J” que não se trata de aluno, pois faz parte do corpo de servidores do *Campus* Santana do Livramento do IFSUL. Para melhor clarificação na descrição da análise de dados, usaremos a

expressão “participantes alunos” sempre que for desejada a contextualização unicamente dos alunos.

Os participantes alunos apresentam algumas características importantes que se destacam por serem em comum e outras por apresentarem certos contrastes. Todos os entrevistados residiam com suas famílias na região de fronteira quando ingressaram no curso técnico e continuavam residindo até a data das entrevistas. Podemos considerar, portanto, que se trata de um público genuinamente fronteiriço. Os participantes “I” e “J” residem em Sant’Ana do Livramento, fronteira com Rivera (Uruguai), os demais residem nas cidades de Quaraí ou Artigas (Uruguai), também cidades gêmeas da fronteira sul.

Com exceção do participante “E”, todos tiveram em suas vivências a formação familiar, embora nem todos sejam pais e mães, residem ou residiram com esposa(o) ou companheira(o), neste quando não se evidencia o registro civil de matrimônio. Um fator relevante a destacar é que todos que são pais e mães, residem junto com seu(s) filha(o)(s).

O quadro a seguir, permite identificar a formação familiar dos participantes e se estes possuíam emprego formal quando ingressaram no curso técnico.

Quadro 2 – Composição do Agregado Familiar

Participante	Possui filhos ou dependentes	Reside com esposo(a)/companheiro(a)	Emprego formal
A	Sim	Sim	Sim
B	Não	Sim	Sim
C	Não	Sim	Sim
D	Sim	Não	Não
E	Não	Não	Sim
F	Não	Sim	Sim
G	Sim	Sim	Sim
H	Sim	Não	Sim
I	Sim	Não	Sim
J	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor

A renda familiar é outro fator em destaque na amostra dos participantes alunos. Ao ingressar no curso, todas(os) possuíam independência financeira e quase todos com empregos formais, com exceção da participante “D” (48 anos) que, apesar de não possuir emprego formal, era pensionista e residia junto com os seus filhos e netos. Ao relacionarmos as colunas do quadro 2, percebe-se que todos possuíam responsabilidades além da escola, o que pode ter influenciado as suas trajetórias no curso técnico, tendo em vista que os diversos papéis sociais desempenhados pelos adultos se sobrepõem à formação.

3.2. A TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR AO CURSO BINACIONAL

Acredita-se que conhecer o percurso escolar dos participantes alunos desde o limiar seja relevante para a compreensão do fenômeno aqui estudado. Os participantes, embora sendo uruguaios e brasileiros, revelaram singularidades em seus percursos escolares. Alguns frequentaram escolas no interior durante todo o ensino fundamental, enfrentando adversidades como: as distâncias entre as suas casas e a escola, a falta ou mesmo a reduzida oferta de transporte e as intempéries, sobretudo, o frio ao ter de se levantar cedo nas manhãs de inverno. Outros fatores como os impactos da mudança do meio rural para a cidade em razão da continuidade dos estudos, a mudança de escola e as provas de validação foram referenciados em algumas das falas as quais serão apresentadas no decorrer deste tema.

Nas entrevistas fora percebido (em expressões e falas de alguns participantes) um certo desconforto em buscar as lembranças sobre a trajetória escolar e revelá-las ao entrevistador/pesquisador, limitando-se, em alguns casos, a discorrer sem muitos detalhes. Para Pimentel (2005) o “ficar envergonhado” não se deve ao fato de repetir, mas à repercussão da repetência no julgamento emitido pelos familiares, colegas e demais pessoas da escola a respeito dos alunos repetentes” que, segundo a mesma autora são

estigmas como mau comportamento, desinteresse e negligência (p. 77). Entretanto, houve revelações muito ricas, mesmo frente ao fenômeno da evasão escolar.

Os participantes “A”, “B” e “F” iniciaram os seus percursos escolares com certa semelhança, pois o primeiro contato com a educação escolar se deu no meio rural. Para cursar as séries seguintes, os participantes precisaram ir para a cidade, no caso “A” e “B” em Quaraí e “F” em Artigas (Uruguai).

“A” e “F” foram alfabetizados por suas mães. No caso de “A” (36 anos), a Secretaria da Educação proporcionava uma formação curricular para a alfabetização do filho devido a distância da escola mais próxima, pois residia numa área rural no Uruguai bastante isolada. Essa alfabetização ocorrera em seis meses e, após a prova de validação, realizada na Secretaria de Educação em Quaraí, na qual obteve aprovação, o participante “A” esteve apto a cursar o segundo ano do ensino básico.

“Eu tinha sete anos e saí de perto dos meus pais para ir morar com meus avós, e a partir daí eu via eles três vezes ao ano... Desde os meus oito anos eu não moro com meus pais” [sic] (A, 36 anos).

O participante “A” (36 anos) também revelou que o deslocamento era uma grande dificuldade, principalmente nos dias de muito frio e que, algumas vezes, a escola chegava a alterar os turnos de aula, que ocorriam no turno matutino para ocorrerem à tarde.

“[...] quando eu morava em campanha, eu fazia uma média de 5 quilômetros a pé para ir até a escola e mais 5 quilômetros para voltar. Mas não era só eu, havia mais alunos que faziam esse trajeto comigo” (A, 36 anos).

Percebe-se o empenho da família em proporcionar a educação do filho, ainda em sua fase infantil. Um empenho levado ao extremo, ao ponto de dar tudo de si, inclusive, entregar o seu bem mais precioso, o próprio filho, para viver com parentes ou conhecidos de forma que este tivesse a oportunidade de aprender e o seu direito à educação não fosse negado. Do mesmo modo, nota-se o grande sacrifício do participante “A” enquanto menino, que resistiu as distâncias da família e os longos percursos de caminhada entre o novo lar e

a escola. Apesar disso, o participante “A” não teve histórico de reprovações ou abandono em todo seu percurso escolar.

Embora tais desafios, como os revelados pelo participante “A”, possam influenciar para o abandono precoce da escola, esses desafios ao se engendram aos ensinamentos recebidos na escola e nas famílias do campo, podem coadunar para uma formação de resistência e superação.

Para a participante “B” (21 anos) não houve grandes desafios durante os oito anos de ensino fundamental, que ocorreram em duas escolas na área rural, as quais eram relativamente próximas de sua casa. Nesta etapa de formação, “B” revelara que tirava boas notas e era uma aluna assídua.

O participante “F” (24 anos) também não revelou dificuldades no seu início de trajetória escolar. Inicialmente, foi alfabetizado por sua mãe que era educadora e residiam numa casa anexa a uma escola rural de Artigas (Uruguai), local onde ocorriam as aulas de alfabetização. O participante “F” precisou frequentar outras escolas que ficavam na proximidade para dar sequência nas séries seguintes do ensino primário até concluir o sexto ano (O ensino primário do Uruguai tem duração de seis anos, neste sistema de ensino o aluno ingressa aos seis anos de idade e conclui aos doze anos de idade).

Os demais participantes alunos não tiveram dificuldades em ingressar na educação primária, pois já residiam na cidade com escolas relativamente próximas ou de fácil deslocamento até seus lares. Não houve revelações sobre reprovações nos anos iniciais por parte destes participantes.

Os anos seguintes na trajetória escolar do participante “A” (36 anos), mais precisamente ao término da quinta série primária, continuaram a ser desafiadores. Primeiramente, por ele ter de estudar na cidade para dar continuidade aos seus estudos, tendo em vista que na localidade rural não havia escola que ofertasse as séries seguintes. O outro fator apresentado foi fato de precisar realizar novos exames de validação para comprovar que os ensinamentos obtidos na escola do interior eram suficientes para cursar o sexto ano na escola da cidade.

“Naquele tempo tinha muita burocracia para passar do estudo da campanha para a cidade, então precisei fazer provas para ver se eu estava qualificado, se eu tinha conhecimento necessário para passar para a sexta série” (A, 36 anos).

O participante “A” passou nos primeiros testes e seguiu seus estudos na escola da cidade de Quaraí. O restante da formação básica ocorreu na mesma escola. Após conclusão, cursou o 1º ano do ensino médio no período diurno e, nos dois anos seguintes, passou a estudar no período noturno, pois começou a trabalhar. Apesar do emprego, o participante não sentiu dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. Nos anos seguintes, realizou diversos cursos de capacitação em informática de curta e média duração, que geralmente ocorriam na capital Porto Alegre (A, 36 anos).

O período de estudo do ensino médio vivido pela participante “B” (21 anos) foi bastante difícil devido ao deslocamento da sua residência, que se localizava na área rural, até a escola na cidade de Quaraí. “B” relatara que eram necessários pegar dois transportes públicos para chegar à escola de ensino médio que ocorria no turno da manhã.

“Eu me acordava às cinco e meia da manhã, eu pegava dois transportes, era um roteiro mais longo, mas muito poucas vezes faltei” (B, 21 anos).

A participante “B” relatou que as poucas faltas que teve durante o ensino médio se deram por problemas de transporte nas ocasiões em que as vias de acesso no meio rural estarem danificadas por fatores ligados ao clima, como o mau tempo. Sobre dificuldades com matérias, a participante disse ter sentido com a Matemática logo que ingressou na escola da cidade, necessitando dedicar-se mais aos estudos para acompanhar a turma (B, 21 anos).

“No interior tu já vinha da mesma escola então já vinha naquela rotina por já conhecer o professor, já sabia a forma com que ensinava e era mais fácil de assimilar. Quando eu vim para cidade foi mais difícil, pois eles já estavam mais avançados” [sic] (B, 21 anos).

Assim como os participantes “A” e “B”, o participante “F” (24 anos) precisou estudar na cidade para dar sequência aos seus estudos. Mudou-se com a família para a cidade e cursou com aprovação os dois primeiros anos do ciclo básico. Entretanto, aos 14 anos, após passar para o terceiro ano do ciclo básico,

equivalente ao nono ano do ensino básico no Brasil, acabou evadindo, apesar de sempre ter tido boas notas e ter recebido um forte apoio familiar para que não abandonasse os estudos. Em seu relato, o abandono foi influenciado por sua vontade de trabalhar e ter seu próprio dinheiro. O período entre o ingresso e os sucessivos abandonos se estendeu por três anos consecutivos.

“Depois que conclui, tem o momento de parar e pensar... tchê perdi tempo à toa, pois era um momento que o trabalho não era necessário” [sic] (F, 24 anos).

Após o período de abandono escolar, o participante “F” realizou exames das matérias curriculares através de processo de validação de saberes denominado no Uruguai como Exame Livre. “F” obteve aprovação nos exames e concluiu o terceiro ano do ensino básico. Posteriormente, “F” iniciou o ensino secundário, este de duração de 3 anos, no período noturno, para seguir trabalhando, mas antes de concluir o primeiro ano voltou a abandonar a escola por não se identificar com as matérias das áreas de ciências biológicas. Neste ciclo de retorno e abandono, “F” realizou novas provas de Exame Livre para eliminar os três anos do primeiro ciclo do secundário. O participante se sentiu motivado em voltar à escola quando iniciou o curso de *bachillerato* técnico em informática, que no Uruguai é a educação média profissional, a segunda etapa da educação secundária. “F” obteve aprovação por média em todos os anos. Entre as matérias que possuía maior afinidade, o participante revelou que sempre teve preferência em disciplinas de exatas, conforme seu relato:

“Eu sempre gostei mais da parte de números, matemática, física, química [...]” (F, 24 anos).

Após a formação no *bachillerato* técnico em informática, “F” ingressou no curso Técnico de Informática Binacional em 2015. No curso Binacional “F” foi um aluno assíduo e tirava boas notas. Durante o curso, obteve experiência de um semestre como bolsista estagiário no Centro de Referência de Quaraí, cargo que se deu através de processo seletivo por meio de prova.

A trajetória do participante “F” se mostrou bastante peculiar, pois filho de educadora e com bons resultados escolares, acabou evadindo. Mais tarde, conseguiu encontrar na área de informática uma nova motivação para sua formação. Percebe-se que, embora o seu desejo por iniciar a trabalhar muito

jovem tenha se dado pela independência financeira, é revelada a existência de desmotivação, sobretudo, ao currículo escolar vivenciado naquela ocasião.

O trabalho também esteve presente durante a formação do ensino médio dos participantes “C” (25 anos), “G” (25 anos), “H” (41 anos) e “I” (47 anos). O participante “C” trabalhou durante os três anos do ensino médio, cursado em regime pós-laboral. Apesar de sempre morar na cidade e próximo às escolas, as quais frequentou, revelou que na sua trajetória escolar, a maior dificuldade foi conciliar o estudo com o trabalho, principalmente durante os invernos, pois na fronteira com o Uruguai é comum fazer temperaturas muito baixas nesta estação. Outro fator relevante na trajetória de “C” é que precisou interromper o ensino médio após concluir o segundo ano, para servir ao exército. Após permanecer por um ano no exército, retornou e concluiu o terceiro ano do ensino médio, mas não realizou cursos de capacitação até o seu ingresso no Curso Técnico de Informática Binacional.

O participante “G” (25 anos) iniciou as suas atividades laborais assim que ingressou no *bachillerato*, a educação média profissional no Uruguai, conforme seu relato:

“Comecei a trabalhar com 15 anos, mas como eu trabalhava com meu pai, tinha essa flexibilidade né, às vezes, o tempo apertava, mas dava para ir levando” [sic] (G, 25 anos).

Apesar de iniciar no mundo do trabalho muito jovem, nunca houve histórico de reprovação. Formou-se com 17 anos de idade, considerada a idade regular mínima.

[...] aí eu comecei a fazer administração na UTU, [...] fiz o primeiro ano, foi um ano muito bom, depois o segundo ano eu não gostei da formação e foi esse ano que eu fiquei fora[...] depois eu comecei a estudar informática[...]” (G, 25 anos).

“G” realizou cursos de reparador de computadores de curta duração e, em seguida, ingressou no *bachillerato* tecnológico na área manutenção de computadores, curso cuja duração é de 3 anos.

Antes de ingressar no Curso Técnico de Informática Binacional, o praticante “G” possuía dois cargos públicos em escola e teve experiência como professor temporário na área da informática.

Os participantes “E” (22 anos) e “H” (41 anos) tiveram em suas trajetórias escolares algumas semelhanças em se tratando de dar continuidade fora da cidade natal. Ambos tiveram uma formação inicial sem reprovações ou abandono, residindo e estudando na mesma cidade.

Após concluir o *bachillerato* em Artigas, na área de humanas, o participante realizou um curso de reparador de computador de curta duração em instituição de ensino público.

Posteriormente ao curso de reparador de computadores, “E” ingressou em uma especialização para docente na área da Matemática, precisando mudar-se para a cidade de Salto (Uruguai), a cerca de 200 quilômetros de Artigas. Neste período, passou a maior parte do tempo longe da família, numa idade bastante jovem. Apesar da distância, o participante concluiu a sua formação sem reprovação, e acabou retornando para Artigas (E, 22 anos).

Semelhantemente, o participante “H”, na ocasião com 19 anos, precisou mudar-se para a capital Montevideu para cursar Engenharia de Sistemas, permanecendo na capital por quatro anos. O participante revelou que no período de mudança e permanência na capital uruguaia, houve grandes sacrifícios, como ter de separar-se da sua família numa idade muito precoce, período de vida a qual tinha uma maior dependência e que, de imediato, foi totalmente interrompida. Além da questão familiar, as novas responsabilidades, os novos convívios compartilhando espaços com outras pessoas (tendo em vista que esteve alojado numa casa de estudantes na capital) foram difíceis de superar. Em seu relato, descreveu também que o curso superior exigia bastante e, este fator, somado ao sacrifício de estar longe de casa culminaram para o seu retorno precoce para perto da sua família, abandonando o curso (H, 41 anos).

O participante “E” (22 anos) relatou que, após o seu retorno para Artigas, ingressou ao curso *bachillerato* tecnológico na área da informática, dando sequência à formação que teve nesta área antes de cursar a Licenciatura em Matemática, não havendo grandes dificuldades.

O participante “H” (41 anos) revelou que, após retornar de Montevidéu para Artigas, ficou longe dos estudos por cerca de seis anos. Neste período, esteve trabalhando como servidor público em diferentes setores de um hospital, instituição que trabalhava até a data da entrevista. Posteriormente, reingressou aos estudos iniciando um curso superior de Administração e concluiu sem reprovações ou abandono. Com aproximadamente 30 anos, retornou para Montevidéu para cursar uma pós-graduação em Gestão de Saúde Pública. O participante revelou que os desafios percebidos neste retorno foram muito menores, pois já possuía uma maior bagagem de experiências.

Destaca-se no discurso de “H” a importância pela formação, como por exemplo, ao ingressar num curso técnico, no caso, o de Informática Binacional, já possuindo pós-graduação e um emprego público estável.

A participante “D” (48 anos) cursou o ensino fundamental e médio sem revelar grandes desafios ou dificuldades. No ensino médio formou-se em magistério. Após oito anos sem retornar à escola, iniciou um curso superior de Pedagogia, mas não o concluiu por motivos financeiros, pelo fato da instituição ser privada, o que exigia o pagamento de mensalidades. O fator financeiro também fora revelado pela participante “I” (47 anos) que acabou abandonando o curso superior que havia ingressado em 2006. Após abandonar o curso superior de Pedagogia, “D” ingressou em outro curso superior, conforme seu relato:

“[...]depois eu ingressei num curso superior de Tecnologia da Informação e Comunicação na Universidade Federal de Santa Catarina o qual eu fiz dois semestres e acabei desistindo também quando chegou na parte de programação.” (D, 48 anos).

Após abandonar o curso superior de Informática, a participante ingressou em outro curso superior na área de Tecnologia em Processos Gerenciais, em instituição privada, e conseguiu finalizar com aprovação. Durante a sua formação neste curso, a participante revelou que pegou gosto pelas disciplinas exatas como Matemática Financeira e Administração, pois as disciplinas exatas eram as que possuía maior dificuldade durante sua trajetória escolar anterior ao curso de Tecnologia em Processos Gerenciais (D, 48 anos).

Diante das falas com relação à trajetória escolar dos participantes, fora revelado que a evasão escolar, antes do ingresso ao curso Técnico Binacional já fora vivenciado pelos participantes “D”, “F”, “G” “H” e “I”.

A participante “I” (47 anos) que é mãe de dois filhos adultos e possui dois empregos, revelou que não houve grandes dificuldades durante a sua trajetória no ensino fundamental e concluiu sem reprovação.

“Quando eu fui para o médio, inclusive eu trabalhava e estudava e nunca repeti também. Só quando eu fui para universidade (particular) eu ingressei, mas aí ia todo o meu dinheiro e mais um pouco aí eu tranquei [...] Naquela época só estudava quem podia pagar” [sic] (I, 47 anos).

Na visão da participante, a facilidade que se tem hoje em estudar em instituições gratuitas e de qualidade era algo imaginável há alguns anos, fator que pode estar relacionado ao histórico de investimentos parcos na educação não só na região da fronteira mas do país como um todo.

Percebe-se que as trajetórias escolares antes do ingresso ao curso Técnico de Informática Binacional, apresentaram alguns fatores semelhantes para alguns participantes, como o ingresso ao trabalho no ensino médio, as distâncias, a situação financeira para arcar com o custo dos estudos já na idade adulta, a identificação com o curso, e nesta riqueza de relatos, percebeu-se que os desafios e as dificuldades enfrentadas em determinados momentos do percurso não serviram de incentivo para um abandono definitivo, mas pelo contrário, o que se observou aqui foi o fator perseverança que se fez presente na maioria dos casos analisados. Acrescenta-se que toda a vivência é aprendizagem e, esta, revela-se nas peculiaridades de cada aprendiz ao se adaptar às diversidades e ao seguir no seu processo de autoconstrução (Montoan, 2019). Entre os participantes que vivenciaram o fenômeno da evasão antes de ingressar no curso técnico, apenas um, não concluiu o Binacional em Quaraí.

3.3. PERCEPÇÕES DIANTE DA TRAJETÓRIA NO CURSO BINACIONAL

3.3.1. As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico

Os discursos dos participantes acerca da trajetória escolar prévia ao ingresso nos cursos técnicos, permitiu-nos conhecer as escolhas de formação, bem como as dificuldades enfrentadas em diferentes fases de suas vidas. Os aspectos motivacionais ao ingressar no curso técnico será o primeiro dos tópicos analisados para a compreensão do fenômeno da evasão no Curso Técnico de Informática Binacional do Centro de Referência de Quaraí.- Aqui mencionaremos apenas como «curso técnico» considerando que um participante não cursou o Binacional, mas o técnico de informática pelo Pronatec ofertado pela mesma instituição, e também pelo fato de uma aluna participante ser formanda do técnico binacional de Sistemas de Energia Renovável no IFSUL, conforme já abordado.

O participante “A” (37 anos) discorreu que, apesar de ter realizado diversas capacitações de curta duração na área de tecnologia da informação, as titulações obtidas não o habilitavam como Técnico de Informática, impossibilitando-o, por exemplo, de ser nomeado em concurso público nesta área. Ademais, o participante destacou que, as ementas do curso Técnico de Informática abrangiam alguns conteúdos, os quais não havia cursado em formações anteriores.

“Eu tinha a qualificação, mas eu não tinha como provar perante a um órgão como um concurso que eu tinha era qualificado para aquilo” [sic] (A, 37 anos).

A narrativa de “A” permite-nos perceber uma forte valorização face a uma oportunidade de formação em sua cidade, por meio de uma instituição de ensino federal, sentimento que pode estar relacionado aos sacrifícios que precisou fazer na sua educação escolar inicial para prosseguir nos estudos.

“Sabe que possibilidade como essa é difícil ter aqui, ainda mais em cidade pequena. Quando nós iremos ter outro curso técnico que seja por um órgão federal onde te qualifica e te dá a certificação? Difícilmente terá outro” (A, 37 anos).

Para “D” (48 anos) o que a motivou foi a necessidade de enfrentar o medo da programação, dado que, no passado, fora esta área a razão que a levou a desistir do curso superior de Informática na universidade.

A participante “B” (21 anos) revelou que a sua intenção ao ingressar no curso Técnico de Informática se deu pela oportunidade de uma qualificação técnica. Entretanto, assim como a participante “D”, “B” enfatizou que sua motivação não estava relacionada à oportunidade de trabalho na área de formação que o curso proporcionara, pois considera que o mercado de trabalho no campo da computação é pequeno na região de Quaraí, portanto, com pouca possibilidade de emprego.

Antes de ingressar no Curso Técnico de Informática Binacional, o participante “C” (25 anos) já realizava trabalhos de manutenção de computadores trabalhando em uma loja de venda e assistência técnica.

“Eu trabalhava numa loja ... formatava computadores, dava assistência, então esta área até hoje me chama muito a atenção, quanto mais conhecimento, melhor. Se o curso for ofertado novamente eu vou fazer com certeza” [sic] (C, 25 anos).

Diante da fala do participante, foi percebido um sentimento de pesar por não ter concluído o curso.

Enquanto a posição da participante “B” revelou haver pouca demanda de profissionais de tecnologia da informação e comunicação no mercado de trabalho da região, o participante “C” considerou existir uma falta de profissionais com formação em informática, mas, no seu ponto de vista, as oportunidades estão mais em caráter empreendedor do que na oportunidade de oferta de emprego por empresas e comércio, principalmente, na área do desenvolvimento de *software*.

“Aqui em Quaraí não tem muita gente que faz isso... a loja que eu trabalhava com computadores não desenvolve programas... de repente se eu aprendesse

mais coisas, concluindo o curso, eu poderia montar um negócio próprio[...]" (C, 25 anos).

O participante "E" expressou gostar muito da área da tecnologia da informação e comunicação e, inclusive, já vinha realizando trabalhos nesta área como autônomo, apesar de possuir emprego formal numa empresa de telecomunicações em Artigas (Uruguai). A oportunidade em continuar seus estudos em computação foi o fator que o motivou, tendo em vista que, em Artigas, não havia cursos mais avançados além dos que já havia concluído.

É relevante mencionar que os alunos uruguaios ingressantes no curso Técnico de Informática Binacional, em sua maioria, eram ex-alunos da UTU, portanto, já possuíam uma qualificação técnica na área da informática. Antes da abertura da turma do Técnico de Informática Binacional, a própria instituição uruguaia ficou encarregada da oferta e da captação de alunos, oportunizando as vagas aos ex-alunos desta instituição que haviam concluído o bacharelado de informática ou outras áreas correlatas. Entretanto, no lado brasileiro, a inscrição para ingresso era livre, independentemente de ter uma formação prévia na área, sendo exigido apenas possuir o ensino médio completo e a idade mínima de 18 anos.

No relato de "F" (24 anos), o gosto pela área da informática foi o fator motivador para o seu ingresso ao curso Binacional.

"Uma das coisas que eu e os guris que iniciamos e concluímos em seis anos de estudos juntos, é que a gente tem uma paixão pelos computadores[...] uma paixão pela parte técnica. Todos fazem trabalhos autônomos, e eu fui porque eu gostava de computadores, gostava de aprender mais, me especializar mais e ter um diploma[...] e também pela oportunidade de poder trabalhar nos dois países" (F, 24 anos).

O participante "G" (25 anos) relatou uma riqueza de fatores que o motivou a ingressar no curso Técnico:

"O que mais me motivou a estudar no Farroupilha é a característica dele ser Binacional. É outra experiência, outra forma de ensino, outro idioma, mas eu acho que a principal característica que me levou a estudar foi mais uma formação como o nome já está dizendo né, um técnico, foi a opção de ser binacional e atuar com professores de outra formação e de outro idioma, que por mais que a gente entenda, não é a mesma coisa escutar em português, falar

em português ou estudar em português, o que foi uma coisa que pouco a pouco eu tive que ir melhorando”. [sic] G (25 anos).

Diferentemente aos demais participantes ex-alunos uruguaios, a área da informática não era uma área tão próxima para o participante “H” (41 anos). Entretanto, considerou o seu ingresso ao curso Técnico de Informática Binacional como uma oportunidade de dar continuidade na sua formação, além do fato de ser um curso ofertado no Brasil.

“Primeiro que eu já havia feito todos os cursos pela UTU, os que eu tinha interesse, então, um pouco foi falta de opção[...] eu tinha estudado antes a parte da informática, mas eu gostava mais da parte da administração. Mas foi pela falta de opções na minha cidade. E depois que eu achei a proposta de estudar em outro país algo interessante e desafiador” [sic] (H, 41 anos).

A entrevistada “I” (47 anos) considerou que a qualidade de ensino dos Institutos Federais de Educação foi o que a motivou em ingressar. Em sua narrativa, foi percebida uma sensação de satisfação por fazer parte da instituição a qual estava por se formar. Relatou que soube do curso no IFSUL através de um anúncio de jornal, e a partir deste momento “disse a si mesma que era lá que gostaria de estudar” (I, 47 anos). Também relatou que, ao realizar a sua matrícula no curso Técnico de Florestas ofertado pela UTU em parceria com o IFSUL, acabou desistindo devido ao fator deslocamento, mas, principalmente, pelo idioma espanhol, pois as aulas deste curso ocorrem na cidade uruguaia de Rivera.

“Porque a gente fala portunhol, a gente não fala espanhol. O escrever deles é complicado, eles sabem muito mais do nosso idioma do que nós do deles, até por influência da TV, pois eles assistem canais brasileiros e nós não assistimos canal uruguaio” [sic] (I, 47 anos).

Ao desistir do curso Técnico de Florestas, a participante optou em aguardar pela abertura de um outro curso que fosse ofertado no lado brasileiro, no caso, acabou ingressando no curso Técnico de Sistemas de Energia Renovável no IFSUL, *Campus* Santana do Livramento.

Sobre a área a qual estava por concluir, Sistemas de Energia Renovável, a participante salientou não haver uma ligação com a sua profissão, chefe de cozinha de uma escola, e embora existisse oferta de um curso de culinária

Binacional em Rivera, a praticante descartara estudar no “lado uruguaio” por motivos já revelados.

Percebe-se que a experiência de estudar em outro país, em uma instituição brasileira e numa área de afinidade, tendo em vista que muitos já vinham de uma formação continuada em tecnologia da informação e comunicação, foram os reais fatores determinantes até aqui relatados pelos ingressantes uruguaios. Para os participantes brasileiros “B”, “C”, e “D”, a binacionalidade mostrou-se, de certa forma, irrelevante, pois suas motivações estavam muito mais centradas na oportunidade de conquistar uma titulação diante de uma formação técnica que estava sendo ofertada naquele momento em sua cidade. Conhecemos através das falas de “A” e de “I” a existência de uma forte satisfação de estudar num Instituto Federal de Educação, sentimento que talvez não lhe fosse oportunizado em outros momentos já vividos, diante de investimentos parcos em escolas federais de educação técnica antes da criação dos IFes.

Não obstante, os fatores de motivação em ingressar ao curso Técnico de Informática como a formação para o mercado de trabalho pouco foi mencionado, o que pode estar relacionado às características da região da fronteira sul, na qual a economia gira em torno da agricultura, pecuária e do comércio varejista, não havendo um investimento significativo nos setores ligados aos serviços, neste caso, no setor tecnológico.

3.3.2.Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico

Objetiva-se neste tópico conhecermos as influências do percurso escolar no curso técnico no âmbito familiar e laboral dos entrevistados, dada a necessidade de conciliação de diversos papéis vivenciados pelos adultos que se desafiam a estudar.

“[...] eu acho que quando tu queres fazer as coisas tu concilias” [sic] (A, 37 anos).

Para “A” houve sacrifícios em conciliar o trabalho com o estudo, mas não demonstrou vulnerabilidade em seguir com dedicação até a conclusão. Um dos sacrifícios em seu discurso estava relacionado a atrasos nas segundas-feiras, em vista que, neste dia da semana sua jornada de trabalho se estendia até a noite. Entretanto, deslocava-se para o curso assim que as atividades laborais eram encerradas naquele turno.

Um fator preponderante neste desafio, diz respeito à participação e ao apoio da família durante esta trajetória escolar:

“Apoio da família sempre teve... não era um empecilho para fazer o curso [...] era uma qualificação e tinha que fazer para buscar por algo melhor”. [sic] (A, 37 anos).

“Eu não tinha dificuldade porque eu não trabalhava. Pela família sim, eu tinha que deixá-los todas as noites. A gente tinha que se afastar um pouco, mas não tive muita dificuldade” (D, 48 anos).

“D”, em muitas oportunidades buscou aulas de reforço com os professores em horários extraclasse, o que, na maioria das vezes, ocorriam no turno da tarde. Em alguns destes encontros, a participante chegava na escola acompanhada de seus netos. Entretanto, teve em seu histórico um acentuado número de faltas por razões familiares.

Para “B” (21 anos) conciliar o trabalho com o curso foi um grande desafio que teve um impacto severo para a sua permanência no curso.

“Essa foi a parte mais complicada, pois a gente saía do trabalho, o horário do curso era em cima e como eu trabalho em comércio então era mais difícil. Às vezes, eu saía atrasada [sic] (B, 21 anos).

A participante relatou que, muitas vezes, precisava ficar até mais tarde a trabalhar, apontou também a dificuldade em estudar em casa, em fazer o trabalho extra-classe

[...] E com o curso, já chegava tarde em casa e, às vezes, tinha que fazer algo em casa, arrumar alguma coisa, mas aí tu já estava cansado e no outro dia já tinha que trabalhar novamente e voltava toda a rotina”. [sic] (B, 21 anos).

Em sentido oposto “C” (25 anos) referiu não ter tido problemas em conciliar o trabalho com o estudo, pois em seu tempo livre, conseguia realizar as atividades extraclasses. Quanto à família, também considera não ter havido

influência, em vista que, não possuía dependentes e sua esposa também estudava à noite.

O participante “E” (22 anos) relatou que os horários, por serem diferentes no verão, acabavam dificultando, pois, o curso começava às 19 horas em Quaraí, mas em Artigas ainda eram 18 horas, horário de saída do seu trabalho.

Problema este agravado pela distância a percorrer:

“Em parte foi o horário do curso, porque ao final houve uma dificuldade a qual tive que abandonar. Foi pelo trabalho, mas também a distância para chegar até o instituto. [sic]” (E, 22 anos).

A questão dos horários também fora relatada por “F” (24 anos) e “H” (41 anos). Entretanto, para “F” o problema de horário se deu por um breve período quando trocou de emprego.

“Desafio teve, na verdade, por um tempo quando eu estava trabalhando. Tinha dias que eu saía um pouco mais tarde, o que afetava um pouco a chegada no horário certo no curso” (F, 24 anos).

O participante “F” destacou que, no segundo ano do curso, fora realizado um ajuste durante o horário de verão brasileiro por parte do Centro de Referência de Quaraí com início e término de trinta minutos além do horário normal, o que facilitou bastante para os alunos uruguaios. Na ocasião, os alunos brasileiros foram todos a favor da mudança do horário do curso para não prejudicar os colegas uruguaios.

“Eu consegui me adaptar muito bem, era um horário que eu tinha disponível e, na verdade, gostava bastante de estudar, me sentia muito bem. Gostava do lugar, gostava dos companheiros e professores” (H, 41 anos).

O participante “G” (25 anos) discorreu que os desafios foram provocados por diferentes fatores e, em diferentes etapas da sua trajetória no curso técnico.

“Ao mesmo tempo que eu comecei a estudar no Farroupilha, eu também vim morar aqui em Quaraí. Eu nunca tinha morado em outro lugar, e por mais que eu morasse mais próximo do instituto que outros colegas, foi toda uma experiência nova, não só no Farroupilha, mas aqui também (Quaraí). Também foi poder conciliar todo o horário novo, pois quando iniciei no Farroupilha eu tinha três trabalhos formais e mais os estudos à noite. Também teve a questão

de gerenciar e fazer toda a iniciação de uma vida nova. Eu acho que esse foi o principal desafio”. [sic] (G, 25 anos).

E continua...

“Houve outros, como estudar em outro idioma. Essa foi uma dificuldade que acabei dominando [...]”. [sic] (G, 25 anos).

Apesar dos desafios enfrentados, conforme o seu relato, “G” foi um aluno que faltou pouquíssimas vezes. O participante relatou que sua esposa também possuía emprego formal. Ambos trabalhavam em Artigas (Uruguai), mas residiam em Quaraí. Os desafios de conciliar a família, trabalho e o curso técnico aumentaram significativamente quando nasceu a sua filha. Entretanto, em horários de trabalho o casal podia contar com a ajuda dos pais, que moravam em Artigas.

Para a participante “I” (47 anos), conciliar trabalho e estudo foi bastante desafiador tendo em vista que possuía dois empregos formais. Contudo, revelou o apoio obtido pelo IFSul como fundamental para vencer estes desafios:

“Tive problemas que talvez outros estudantes desistiriam, mas eu tive muito apoio dentro do IFSul e digo que sou muito grata ao IFSul. Uma pena que eu estou saindo agora, mas o IFSul para mim é um divisor de águas [...] a instituição te acolhe de uma maneira que tu ficas atrelado a eles” [sic] (I, 47 anos).

A participante relatou que ainda conseguia participar de grupos de estudos realizados no próprio *Campus* nos turnos da tarde, logo que saía do trabalho, e seguia na instituição até o término das aulas, próximo às 23h.

Como visto, os participantes alunos possuíam outras responsabilidades além do curso técnico, e alguns revelaram situações bastante desafiadoras durante as suas trajetórias em relação ao trabalho e à família. Conforme abordado no capítulo 1.4.2 deste estudo, esta conciliação não é tarefa fácil, e que pode levar ao insucesso e à evasão do aluno.

3.3.3. As dificuldades enfrentadas na trajetória do curso técnico

Neste tópico discorrem as revelações sobre as maiores dificuldades enfrentadas durante o percurso escolar no curso técnico e se houve semelhanças aos desafios vivenciados durante o percurso escolar anterior ao ingresso no Instituto Federal Farroupilha.

“Quando eu me inscrevi no curso eu já sabia o que iria ter, pelo conhecimento já adquirido na área, então eu sabia o que eu estava cursando e eu sabia que eu ia ter alguns desafios, mas que daria conta” (A, 37 anos).

Para este entrevistado não houve dificuldades que se assemelhassem à sua trajetória escolar anterior, pois considera que eram formações bem distintas.

“D” (48 anos), revelara em seu discurso que havia faltado apenas o trabalho de conclusão de curso. Também referiu que nos semestres finais houve uma grande desmotivação diante da falta de professores, sentimento também evidenciado por “F” e “H”. Para “D”, a desmotivação dificultou buscar uma maior aproximação com os professores orientadores durante a etapa de desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso.

“Não consegui fazer [...] foi uma dificuldade imensa de não conseguir fazer” (D, 48 anos).

Já quando perguntado se as dificuldades enfrentadas no curso técnico foram semelhantes às dificuldades vivenciadas na universidade, afirmou:

“Não, porque eu não tive aquele pânico da programação [...] o que me distanciou do curso foi aquela falta de professores e aquela luta da gente conseguir professores, desmotivou, parece. Desmotivou a turma toda e eu também fui desistindo, essa foi uma das causas” (D, 48 anos).

Para “F” (24 anos), as dificuldades estiveram muito mais direcionadas ao seu descontentamento diante do atraso de início do curso e da prorrogação da conclusão devido à falta de professores.

“A gente já começou tarde. Supostamente era para começar em março e acabou começando no segundo semestre. E depois, a gente supostamente iria terminar em julho e terminamos em dezembro”. [sic] (F, 24 anos).

Em sua fala foi percebido uma enorme vontade em terminar o curso a qualquer sacrifício:

“Em nenhum momento pensei em desistir, eu gostei do que estava fazendo e sentia o desejo somente de concluir” [sic] (F, 24 anos).

“[...] a maior dificuldade foi a falta de aulas no curso, que era para terminar em dois anos, terminou em dois anos e meio” [sic] (H, 41 anos).

Aspectos ligados ao conteúdo do curso também foram apontados. Para a participante “B” (21 anos), a maior dificuldade vivenciada durante a sua trajetória no curso foram as disciplinas de programação.

“Eu não conseguia entender, eu já chegava cansada e era uma matéria que exigia que tu prestasses bastante a atenção, e isso foi o que mais me motivou a desistir, por causa que eu não conseguia assimilar e eu não entendia a explicação do professor”. [sic] (B, 21 anos).

E continua...

“Outro fator que me motivou a desistir é como esse curso de informática era Binacional e já tinha estrangeiros que trabalhavam nessa área. O curso chegou um pouco avançado demais para mim. Eu não tive o começo” [sic] (B, 21 anos).

A participante considerou que o fato de parte da turma já possuir conhecimento prévio, em especial os uruguaios, que já vinham de uma formação anterior na mesma área, tencionou para um início de curso mais avançado do que ela esperara.

“Como eles já sabiam, o curso iniciou a partir do que eles sabiam, quando faziam mais pergunta eles respondiam muito mais rápido de eu entender qual era a pergunta, então eu tive que buscar o conhecimento, eu olhava vídeos na internet [...] eu me sentia sem a oportunidade de responder aquela pergunta” [sic] (B, 21 anos).

Para “C” (25 anos) a dificuldade sentida durante o curso também esteve relacionada às disciplinas que envolviam algoritmos.

“Eu acho que, primeiramente, teria que ter uma base de inglês para a gente poder entender porque na parte de programação os programas são em inglês” (C, 25 anos).

E continua...

“[...] o professor até tentava explicar, mas nem eu, nem muitos outros colegas que eu conversava, entendíamos a matéria de programação e o que o professor falava, tínhamos bastante dificuldade nessa parte de inglês” [sic] (C, 25 anos).

Quando abordado sobre as semelhanças com as disciplinas de exatas cursadas no ensino médio, o participante revelou que teve dificuldade em

Matemática durante a sua trajetória no ensino médio. Outra matéria revelada como desafiante foi Física. Entretanto, ele não via uma relação tão direta dessas disciplinas tendo em vista que, aos cálculos realizados nas disciplinas de programação eram bastante simples. Por se tratar de disciplinas exatas a relação, embora indireta é existente.

Disciplinas como Lógica e Algoritmos nos cursos de Computação, seja de nível técnico ou superior, acabam tendo um impacto negativo em muitos alunos. Consequentemente, as disciplinas de programação têm um alto índice de reprovação em todas instituições brasileiras, o que, segundo Pereira e Rapkiewicz (2004), vem despertando os olhares dos docentes quanto à necessidade de mudança nas metodologias de ensino, de modo a alterar este quadro.

“Quando me inscrevi no curso, eu tinha pensado que ia ter muito tempo livre, eu estava solteiro e não pensava ainda em ser pai. Ainda muito antes de saber que eu seria pai, eu já queria estudar e morar aqui em Quaraí. Mas se deu ao mesmo tempo, então, foi um desafio muito lindo de encarar! Não foi fácil porque eu tive que aprender a fazer muitas coisas que eu não fazia, os planos já tinham mudado, quando me inscrevi no curso achei que iria começar em março” [sic] (G, 25 anos).

A participante “I” (47 anos) revelou que as dificuldades na sua trajetória escolar anterior e no curso técnico foram semelhantes porque se relacionam com a Matemática, sobretudo, com a realização de cálculos, entretanto, sempre que possível solicitava ajuda aos colegas e professores. Na sua percepção, os colegas uruguaios vinham com uma base mais forte na Matemática e, muitas vezes, auxiliavam os colegas que possuíam dificuldades.

Para outros, as revelações se centraram mais a respeito do atraso no término do curso provocadas pela falta de professores, gerando um sentimento de desmotivação da turma. Contudo, este fator só ocorreu nos semestres finais do curso, momento que houve apenas dois abandonos, sendo ambos em período de desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso. A jornada de trabalho foi um fator sentido com maior intensidade para uns e menos para outros. Destaca-se a dificuldade na disciplina de Programação, entretanto,

iremos abordar mais adiante as opiniões acerca dos conteúdos e metodologias no curso Técnico de Informática Binacional. Com exceção de “I”, nenhum participante revelou alguma semelhança aos desafios vivenciados na sua trajetória escolar anterior com as vivenciadas no curso técnico.

3.3.4.Considerações sobre os conteúdos do curso técnico em relação ao mercado de trabalho da região e as expectativas iniciais dos alunos

Para o participante “A” (37 anos) os conteúdos abordados no curso estavam de acordo com a sua expectativa diante de uma formação técnica na área de informática.

“[...] com a programação *web* que tivemos tu podes construir um *site* ou desenvolver um sistema” (A, 37 anos).

Para a participante “D” (48 anos) as ementas não causaram surpresa, por ter frequentado anteriormente um curso superior de informática. Em relação ao mercado de trabalho, a participante considera que há pouca demanda na área de informática na região. A sua expectativa com o curso estava mais alinhada a uma realização pessoal do que profissional.

Na opinião de “C” (25 anos) as ementas estavam alinhadas a uma necessidade local, mas, como já mencionara no tópico anterior, a demanda se dava pela falta de qualificação de profissionais e não diretamente a oferta de emprego local.

“Aqui nessa cidade não existe curso de informática. Então, tudo que era dado em aula, sim, poderia ser usado na região. Hoje em dia, eu poderia estar com um comércio fazendo *sites*” (C, 25 anos).

Na opinião de “E” (22 anos), existia um alinhamento entre as ementas do Curso Técnico Binacional com a oportunidade de trabalho na região, mas, ressaltou que as oportunidades de emprego eram mais direcionadas a trabalhos como autônomo. Finalizou discorrendo que as disciplinas de

programação e seus conteúdos estariam mais direcionados na área empresarial e que, a área de manutenção e suporte de computadores, a maioria dos colegas uruguaios já trabalhava como autônomo.

O ponto abordado por “E” (22 anos) quanto ao conhecimento correlato às aulas de manutenção pelos alunos uruguaios egressos da UTU, fora também mencionado pelos outros participantes como algo positivo a ser agregado aos conhecimentos que já possuíam, conforme opinião expressada por “F” (24 anos) e por “G” (25 anos)

“Para mim, foi bastante produtivo em si a parte técnica, muita coisa a gente sabia, mas a parte de redes foi bem mais forte do que a parte de redes que se dá no bacharelado técnico[...] segurança do trabalho lá não tem [...]” (F, 24 anos).

E continua...

“Na parte administrativa foi bem legal, a gente ficou sabendo como funcionava as empresas aqui [...]” (F, 24 anos).

Com relação ao mercado de trabalho na região, o participante “F” considera que a área da informática é uma demanda para centros maiores.

“Eu acho que um curso de reparação de *smartphones* ou programação de aplicativos aqui na região seria bom. Hoje em dia, tudo se trabalha com celular, é uma ou outra loja que trabalha com computador”. [sic] (F, 24 anos).

Na opinião de “G” (25 anos) as ementas do Curso Técnico Binacional atenderam as suas expectativas, conforme seu relato.

“Inclusive, eu acho que a formação que tivemos aqui complementou muito a formação que tivemos lá na UTU” (G, 25 anos).

O participante “G” considerou que as ementas estavam ajustadas ao mercado atual, entretanto, assim como, a maioria dos participantes considera o mercado de trabalho da região com pouco destaque para a área da informática.

“Não tem muita demanda... aqui é um pouco limitado. Tem muito trabalho técnico de reparação, manutenção, e tem muito técnico trabalhando em outras áreas[...] saem muitos capacitados para um mercado um pouco reduzido” (G, 25 anos).

Com uma opinião distinta a respeito dos conteúdos, “H” (41 anos) considera que o curso deveria ter um maior enfoque nas atividades práticas e mais

voltados para o mercado laboral da região, no caso, a manutenção de computadores. Em sua análise, acreditara que apenas os colegas que possuíam conhecimento prévio conseguiriam atuar na área.

Em sentido correlato, a participante “I” (47 anos), embora referindo-se ao curso de Sistemas de Energia Renovável ofertado pelo *Campus* Santana do Livramento do IFSUL, mencionou a falta de atividades práticas como um fator de desmotivação.

“Os conteúdos a gente tem, o que a gente não tem é aula prática... se nós tivéssemos a prática, nós já estávamos voando aqui” [sic] (I, 47 anos).

Neste tópico, podemos conhecer as opiniões dos participantes diante das ementas dos cursos técnicos e o alinhamento do curso com o mercado de trabalho. Em alguns pontos, as falas se mostraram distintas. A falta de atividades práticas fora sentida por mais de um aluno participante. Entretanto, teoria e prática são indissociáveis, conforme descreve Moraes, Souza e Costa (2017):

Na atual conjuntura da formação profissional a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, propostas indissociáveis na formação dos sujeitos, é um desafio, que se constitui em um campo fértil de investigação e reflexão crítica voltada para a relação do pensar e fazer na compreensão da realidade educativa que tem como foco específico preparar os sujeitos para o exercício de uma profissão (p. 111).

As opiniões se mostraram alinhadas quanto ao facto de a região apresentar pouca demanda de profissionais com formação em informática. A maioria considera haver maior oportunidade para a área de manutenção e suporte de computadores, mas, alguns consideram que a área de desenvolvimento de *software*, pela região ser carente de profissionais nesta área, possibilitaria uma melhor oportunidade de trabalho.

O participante “J” (38 anos) considera de grande relevância a instituição dar um maior enfoque ao caráter empreendedor para os alunos, diante de uma região de característica econômica mais voltada ao comércio e agropecuária.

“A ideia não é formar um aluno que aperte parafuso, a ideia não é formar simplesmente alguém que seja funcionário, mas sim, um empreendedor. Então, se a gente conseguir criar um mercado de energia renovável, se tu conseguir

estimular pessoas em um curso de informática, que elas desenvolvam *software* para essas empresas que estão surgindo nas cidades (Rivera e Santana), nós estamos cumprindo a nossa missão”. [sic] (J, 38 anos).

3.3.5.Considerações dos alunos com relação às metodologias e instrumentos de avaliação

Os três cursos, nos quais os entrevistados fizeram parte, possuíam características semelhantes diante da heterogeneidade do público, pela idade, classe social, nacionalidade e formação prévia. Neste palco, em relação às metodologias utilizadas pelos docentes, foram percebidas muitas opiniões considerando-as como adequadas à proposta do curso e aos diferentes níveis de conhecimento dos educandos. Entretanto, houve opiniões que consideraram um maior olhar docente ao público mais participativo que já vinham com uma bagagem de conhecimento, portanto, excludente aos “recém-chegados”.

Sobre os instrumentos de avaliação, a maioria dos participantes considerou adequados, revelando que se davam por meio de trabalhos de pesquisa, provas, mini seminários, e atividades práticas avaliativas. Não obstante, um participante considerou que o instrumento prova (teste) em algumas disciplinas possuía um peso muito alto, e que nem sempre este instrumento é confiável para determinar se um aluno agregou conhecimentos ou não sobre os conteúdos estudados.

O entrevistado “A” (37 anos), discorreu que deveria haver maior cobrança dos professores nas atividades avaliativas.

“Eu acho que tinha que ser mais puxado, tanto na aplicação das provas, pois é um curso federal” (A, 37 anos).

“A” considera que muitos dos seus colegas haviam realizado a matrícula diante da motivação de receber uma certificação de nível técnico, mas, com pouco enfoque em aprender sobre computação. Para o entrevistado, parte do

público nem mesmo tinha consciência sobre os conteúdos que seriam abordados no curso, tencionando para que muitos professores utilizassem uma metodologia para um “caminhar mais suave” no quesito cobrança e, consequentemente, evitando um grande número de desistências.

Com relação à condução da didática no curso de Informática Binacional, a posição de “B” e “C” mostrou-se diferente de “A” em relação ao Pronatec, pois consideram que o nível de exigência nas disciplinas de Lógica e Programação era mais direcionado ao público que possuía conhecimento prévio, neste caso, a maioria dos alunos uruguaios.

“A forma que ele fazia, parecia muito fácil. Era algo importante para nós aprendermos, só que ele não conseguia ensinar para o aluno como ele chegava naquele resultado” (B, 21 anos).

Para “C” (25 anos) muitos alunos da classe que não conseguiam acompanhar as explicações acontecia por não ter uma formação prévia, portanto, ficavam isolados sem participação em classe, tendo em vista que os alunos uruguaios participavam ativamente respondendo oralmente as questões apresentadas pelo professor. No momento que não conseguiu acompanhar as explicações nas disciplinas de programação, permanecer no curso deixou de fazer sentido para si.

“Na parte de programação, simplesmente o professor nas últimas aulas que eu estava indo, ele estava explicando só para os uruguaios. Nas aulas de *hardware*, em algumas aulas houve uma diferença de atenção de público, mas não interferia muito” (C, 25 anos).

Na posição de “D” (48 anos) não houve influência na evasão em relação às metodologias, mas, aos conteúdos.

“A evasão não se deu por falta de interesse dos professores ou por falta de metodologias, a evasão se deu mesmo pelo pânico do não conhecer algoritmos e não encarar aquele estranho [...] os professores mal atuaram na aula e eles já estavam evadindo” (D, 48 anos).

E continua...

“Eu acho que foi bem satisfatória a didática, eu acho que foi um esforço tremendo porque a turma era binacional, haviam duas línguas, ali [...]” [sic] (D, 48 anos).

No mesmo sentido, “E” (22 anos) percebera que havia a existência de diferentes níveis de conhecimentos bem destacáveis, mas não considerou que os docentes dessem maior atenção a um público ou a outro.

“Quando eu estava frequentando, eu me dava conta da característica dos diferentes níveis de conhecimento, mas eu diria que não foi determinante para o abandono” (E, 22 anos).

“Eu acho que houve um bom balanceamento em atingir os dois grupos, dando mais ajuda aos que precisavam e complementando os que já tinham conhecimento” (F, 24 anos).

“A metodologia do ensino eu gostei muito, sabe, foi exigente, pois concorda com a característica do curso, porque não é um curso básico, é um curso técnico”. [sic] (G, 25 anos).

E complementa...

“O maior número de desistências da turma foi quando estava iniciando a etapa de programação, *hardware* 1 e redes 1. Estava ainda começando com conceitos mais básicos... eu acho que foi uma questão de desistir por perceber que a característica do curso não era o que eles esperavam ou por não poder continuar por causa do trabalho, talvez esperavam que fosse mais fácil ou de outro perfil” [sic] (G, 25 anos).

E com respeito às avaliações, “F” (24 anos) fez a seguinte colocação:

“Eu acho que se tu vai dar uma aula, é normal ter gente com diferentes capacidades e diferentes conhecimentos [...] tu não pode é dar uma prova para um e outra prova para outro, pois embora tenham conhecimentos diferentes, estão os dois na mesma aula, no mesmo curso” [sic] (F, 24 anos).

Sobre as metodologias no Curso Técnico Sistemas de Energia Renovável Binacional:

“Eu acredito que eles estão no caminho certo. Eles te dão a matéria e o aluno não entendeu, enquanto ele não entender ele não vai parar de ficar contigo. Isso eu posso dizer por mim, que torno a repetir, eu tinha muita dificuldade com os cálculos [...] [sic] (I, 47 anos).

Diante da narrativa de “I” fora mencionado o desdobramento dos docentes e da própria turma em ajudar os alunos que possuíam dificuldades. Este tipo de atendimento também ocorrera em Quaraí no Técnico de Informática Binacional, com atendimento em horários extraclasse, dado que era comum os alunos procurarem os professores para aulas de reforço.

Neste tópico, foram percebidos públicos distintos, onde no Uruguai tem-se uma formação profissional continuada que inicia no básico, diferentemente do que ocorre no Brasil, onde não há uma formação mais básica para a profissão ofertada de forma pública e gratuita que não seja a ofertada nos cursos técnicos, o que torna bastante complexo alinhar as metodologias, ementas e instrumentos avaliativos, a fim de atender diferentes públicos pela sua formação anterior.

3.3.6. Percepções da assistência estudantil no curso técnico

Conforme já mencionado, o Centro de Referência de Quaraí era administrado pelo *Campus* Alegrete do IFFar. Com relação ao apoio pedagógico aos alunos, o *Campus* Alegrete possui diversos programas de assistência estudantil, a fim de diminuir a evasão e proporcionar melhorias de resultados de alunos que apresentam vulnerabilidades de todos os tipos, como dificuldade de adaptação, relacionamento e desempenho acadêmico. O *Campus* conta com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que promove assistência a portadores de necessidades especiais, o Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) o qual participam a equipe de Psicólogos, a Coordenadoria de Assistência Estudantil, ensino, equipes pedagógica e de ações inclusivas. Além do NPI, o *Campus* conta com o Apoio, que se trata de uma equipe com pronto atendimento de alunos com vulnerabilidade à evasão. O Apoio também conta com Psicólogos e Equipe Pedagógica. A Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE) ainda oferece auxílio moradia, contando com dois alojamentos, auxílio estudantil no valor de R\$ 150 (cento e cinquenta reais), auxílio transporte, refeitório com quatro refeições diárias e gratuitas, serviço de lavanderia para estudantes internos ou que estão alojados em pensões. No *Campus*, os alunos também podem contar com o setor de saúde que oferece atendimento médico, de enfermagem,

psicológico e odontológico. Além desses, são ofertados (embora eventualmente) auxílios em eventos científicos, tecnológicos, desportivos e de arte e cultura.

Entretanto, a assistência estudantil promovida aos alunos no *Campus* Alegrete não se estendeu ao Centro de Referência de Quaraí. Portanto, pretende-se, perceber diante dos pontos de vista dos participantes, alunos a relevância dos apoios pedagógico e administrativo enquanto alunos do curso técnico em Quaraí.

Os participantes “A” e “H” demonstraram opiniões semelhantes ao discorrer que, no início de seus cursos houve um bom apoio administrativo, mas, que foi diminuindo com o passar dos semestres. O participante “A” fez a seguinte revelação ao relatar suas percepções referentes ao último semestre do curso:

“Eu acho que o pessoal do instituto precisava vir acompanhar mais de perto. Não é por ser um Pronatec ou ser um Binacional, eu acho que teriam que ter nos dado um apoio melhor, para o Centro de Referência de Quaraí para os professores, apoiar a coordenação[...] eu acho que faltou o próprio IFFar apoiar o Centro de Referência de Quaraí, no seu todo”[sic] (A, 37 anos).

Para “A” (37 anos), a equipe pedagógica era presente. Durante o seu curso, havia alguns profissionais de apoio pedagógico atuando durante o turno, no qual ocorrera o Técnico em Informática pelo Pronatec, equipe que foi sendo diminuída no final de 2015.

“Eu não sentia a presença de um pedagogo, nunca falei com nenhum e, na verdade, eu acho que se tivesse a oportunidade de mudar algo, esse pedagogo teria sido importante[...]” (H, 41 anos).

“H” ainda complementou com relação aos serviços administrativos:

“[...] quando precisávamos pedir alguma documentação, acabava pedindo favores para os professores que não tinham por que fazer esse tipo de coisa, só faziam como companheirismo” (H, 41 anos).

A participante (D, 48 anos) coaduna com a afirmação de “H” ao relatar que não foi percebido um acompanhamento pedagógico, exceto, o realizado pelos docentes. Em sua fala, afirmou que a presença de uma equipe de apoio pedagógico poderia diminuir o quantitativo de evadidos.

“B” (21 anos) expressou ter uma vaga lembrança de uma equipe pedagógica atuando no Centro de Referência de Quaraí.

“Eu não posso dizer que eu via elas e se elas conversavam com a gente [...] quanto a mim, nunca vieram falar comigo” [sic] (B, 21 anos).

No mesmo sentido, “C” (25 anos) fez o seguinte relato:

“Quem sabe se houvesse um acompanhamento [...] eu não ia ter ido lá reclamar à toa. Então, nesse momento que se verificou que alguém foi lá reclamar, elas teriam que verificar essa informação, se realmente era isso o que estava acontecendo e por que é que o pessoal está desistindo [...], mas não, simplesmente não deram bola.” [sic] (C, 25 anos).

O participante “E” (22 anos) demonstrou uma opinião semelhante à da participante “D” ao discorrer que houve apoio pedagógico por parte dos professores, estes ajudavam sempre que uns alunos os procuravam, mesmo em horários extraclasse. Quanto à sua consideração ao apoio pedagógico num curso técnico como o Binacional, “E” fez a seguinte consideração:

“[...] seria importante, principalmente, como as pessoas que iniciaram com menos conhecimento... poderia ter reforçado[...]” (E, 22 anos).

O participante “G” (25 anos) também pontuou sobre a importância do apoio pedagógico para o educando:

“Eu considero que é muito importante não vinte e quatro horas e sete dias por semana, mas, eu acho que tem que ter a presença de uma orientação pedagógica, só que eu não percebi[...] seria bom até para evitar o abandono[...]” (G, 25 anos).

A participante “I” (47 anos), na sua trajetória enquanto aluna do IFSUL percebeu a existência de apoio pedagógico unicamente por parte dos professores. Ela considerou o apoio dos professores suficiente para os alunos com maior dificuldade, mas, limitou-se a considerar dificuldades relacionadas apenas a conteúdo. Sobre outros aspectos não fez qualquer menção.

O participante “H” (41 anos) considerou ter havido um abandono administrativo, principalmente, durante os semestres finais no Centro de Referência de Quaraí.

“No último semestre tinham coisas que faltavam que eram básicas, que não poderiam ter faltado. Na primeira etapa tinha tudo que precisava e até mais pelo que dão aqui no Uruguai” (H, 41 anos).

E continua...

“A falta de conservação do edifício, partes que não tinha luz, um momento que não tinha água, algum momento que não havia internet[...]” (H, 41 anos).

O participante “G” (25 anos) ao referir-se à falta de amparo administrativo e à demora de devolutivas.

“[...] eu acho que tem que ter a presença de uma equipe administrativa que tenha ao menos uma via de comunicação fiável de pronta resposta. Imagine que um *e-mail*, muitas vezes, é respondido de um dia para o outro e a gente estava numa ansiedade por causa de um professor que não podia vir[...]” (G, 25 anos).

E continua...

“E isso também pode ser um fator que determine no futuro a desistência num outro núcleo de outras turmas. Então, eu acho que se a equipe não está presente, deveria ter uma via de comunicação séria né, para fazer recebimento, consultas, perguntas etc. Eu acho muito importante ter comunicação entre o *Campus Alegrete* e o Centro de Referência. É fundamental!” [sic] (G, 25 anos).

A falta de estrutura pedagógica e administrativa evidenciada pelos alunos, em especial nos semestres finais do Técnico Binacional em Quaraí podem ser resultado da dificuldade de manter a estrutura educacional no Centro de Referência, por não possuir um quantitativo de servidores, orçamento, infraestrutura adequada e assistência estudantil, questões estas consideradas básicas. Consequentemente, essas faltas causaram problemas bastante graves que, talvez tenham sido fortes balizadores ao encerramento das atividades em 2017, após a conclusão do Técnico em Informática Binacional. É relevante destacar que o abandono escolar no Centro de Referência de Quaraí já era um fenômeno conhecido do IFFar, vivenciado em turmas anteriores, de Técnico em Informática pelo Pronatec que apresentaram elevados números de evasão, o que problematiza ainda mais a situação relatada pelos alunos do Binacional de Quaraí. Também é relevante destacar que nenhum aluno do Técnico Binacional ofertado em Quaraí, turma a qual este estudo é centrado, participou de algum processo para receber ajuda financeira da Coordenadoria de Assistência Estudantil do *Campus Alegrete*.

3.3.7.O ponto de vista dos participantes quanto ao abandono de alunos brasileiros e a permanência dos uruguaio no curso técnico binacional

Na opinião de “A” (37 anos) o principal fator foi, que muitos não enxergavam no curso uma oportunidade de formação e melhoria de trabalho, tendo em vista que o mercado da região não se mostrava oportuno, naquele momento. Em seu discurso, considerou que mesmo o uruguaio e o brasileiro, convivendo juntos na mesma região de fronteira, é percebida uma maior perseverança por parte do uruguaio diante das oportunidades que lhe são ofertadas.

“Eu acho que o brasileiro desiste fácil das coisas. Não sei se desiste fácil por que ele acha que daqui um tempo vai ter novamente” [sic] (A, 37 anos).

As falas dos participantes “D” e “H”, ex-alunos do Técnico de Informática Binacional se mostraram similares à de “A”:

“Eu acho que não somos tão persistentes como eles. Eles persistiram, aguentaram, foram mais resistentes, pois as dificuldades tiveram para todo mundo[...] eles já tinham mais conhecimentos prévios, já vinham formados de um curso de informática, então para eles foi mais fácil aquele curso” (D, 48 anos).

“A formação que eles chegaram no momento. Eu acho que os uruguaio vinham com melhor formação. Então, permitia ter um melhor acompanhamento da aula. Eu acho que esse foi o principal fator. Eu acho que os uruguaio valorizavam mais o curso que os próprios brasileiros.” (H, 41 anos).

E continua...

“Às vezes tu tinha vontade de faltar, mas pelo esforço dos professores de virem para dar a aula e a qualidade do professor que era noventa por cento muito boa. Até agora sigo com amizade com vários. Eles levavam a gente a fazer o esforço em ir” [sic] (H, 41 anos).

“A dificuldade na aprendizagem e a diferença entre os uruguaio e os brasileiros. Os uruguaio sabiam e o professor dava mais atenção para eles, mas não é que eles estavam aprendendo, eles já sabiam o que estava acontecendo” [sic] (C, 25 anos).

“G” (25 anos) revelou a falta de uma formação prévia sendo um dos grandes balizadores para a evasão dos brasileiros no Binacional. Pela falta de formação

prévia por não haver uma instituição pública que ofertasse uma formação básica na área da informática como existe em Artigas, acabou por direcionar um público que esperava por uma formação mais básica.

“[...] eu que moro aqui em Quaraí não conheço um centro de estudos instalado aqui que seja de fácil acessibilidade, ou seja, gratuito como é a UTU, que tenha acesso a cursos básicos, intermediários e profissionais como o de informática, então, eu acho que isso pode ser um fator determinante (G, 25 anos).

E continua...

“Eu acho que desistem do curso porque têm um enfoque diferente. Informática não é só o *office*, vai muito mais longe que *Excel e Word*” (G, 25 anos).

Além do fator da formação prévia, “G” (25 anos) e “F” (24 anos) discorreram falas semelhantes ao considerar que não haviam percebido se os colegas brasileiros tinham conhecimento sobre a grade curricular do curso, em outras palavras, o que seria estudado. “G” destacou ainda que havendo o preenchimento das vagas por ingressantes sem um perfil para a área, ou que buscam por uma formação diferente, acabaria gerando casos de evasão dificilmente contornáveis.

“[...] no momento da inscrição na UTU onde trabalho, tenta-se fazer uma descrição do curso, de perfil de ingresso para que a pessoa tenha mais ou menos uma opinião formada do curso o qual ela vai fazer parte. Não sei se houve a mesma informação aqui... (G, 25 anos).

Em sentido similar, “F” (24 anos) considera que antes de ofertar um técnico, deveria ser ofertado um curso mais básico na área e exigir tal formação para ingresso no Técnico de Informática, pois, só a partir da existência de uma formação básica na área, as vagas no técnico seriam preenchidas com perfis de alunos voltados para a área.

“Para nós de Artigas, tínhamos uma série de exigências, no caso, ter o bacharelado tecnológico, para fazer esse curso Técnico de Informática Binacional. E o que a gente viu, é que no lado brasileiro não teve essa exigência, qualquer um poderia se inscrever, mesmo aqueles que não tinham visto nada de informática. Eu acho que isso ajuda muito na hora da desistência”. [sic] (F, 24 anos).

No mesmo sentido, o participante “E” (22 anos) considera que a falta de uma formação de base na área da informática foi condicionante para que os brasileiros evadissem.

“Em parte foi pela dificuldade dos conteúdos ofertados. Em outra, me pareceu o compromisso com o curso, talvez um ou outro pelo trabalho[...] e também é um curso que se faltasse duas ou três aulas seria difícil de acompanhar os conteúdos. Mas, acho que mais pelo conhecimento prévio que não havia[...]” [sic] (E, 22 anos).

A persistência também foi citada pelo participante “C” (25 anos) quando considerou os fatores dos poucos brasileiros que permaneceram até os semestres finais do curso Técnico em Informática Binacional.

A posição de “H” (41 anos) com relação às últimas desistências:

Eu acho que no começo do estudo foi feita uma proposta para a gente que durante o primeiro ano foi cumprida. Depois, o próprio Farroupilha deixou meio largado. Eu acho que isso pode ter interferido nas últimas desistências (H, 41 anos).

Fora demonstrado um forte sentimento de frustração de “H” na sua trajetória no Binacional, diante da falta de apoio da instituição IFFar. O mesmo fora sentido pelo participante “A” no curso Técnico de Informática pelo Pronatec. A participante “D” (48 anos) fez revelações sobre a falta de apoio institucional destacando os intervalos de dias sem aula, o que gerou uma forte tensão na turma e, conseqüentemente, uma desmotivação com o curso.

Outro fator em relação ao fenômeno da evasão percebido no Centro de Referência de Quaraí se deu pela localização do Centro de Referência, que estava situado na região periférica da cidade, muito próximo do Presídio Estadual e da Rodovia BR 293.

“[...] para o pessoal de Quaraí que não tinha veículo, deveriam ter garantido uma aproximação do Centro de Referência ao centro da cidade. Ainda mais como era um lugar um pouco longe e muitos estudantes sendo mulheres que iam para a casa tarde da noite. É complicada a questão de segurança, também porque quando a gente se inscreveu no curso, a gente já era ciente que tinha que ver alguma forma de chegar até o Instituto. Para o caminho a pé, não tinha muita iluminação, então, pode ser outro impedimento também[...]” [sic] (G, 25 anos).

“[...] a maioria dos brasileiros eram pedestres... eles tinham que ir a pé até aquela localização escura, tinha pouca iluminação naquela rua” [sic] (D, 48 anos).

“[...] para quem não tinha veículo ficava complicado. Lembro de duas meninas que começaram e elas iam a pé, e tipo, tinha que dar uma caminhada importante. Eu não tinha problema por que eu tinha veículo.” [sic] (H, 41 anos).

“Pode ser pela distância e por não estar localizado num local estratégico [...] ficava escondido, ninguém sabia onde ficava né. Eu acho que se tivesse escolhido um local mais central, numa escola, poderia ter ajudado mais [...]” (F, 24 anos).

“Se fosse eu, acho que na primeira semana já teria desistido, porque era longe, é um trajeto ruim e escuro. Tinha que andar na faixa que não tem nem um acostamento[...] atravessar no meio da ponte, o que é perigoso, ainda mais de noite que nós saía quase meia noite [...] eu acho que poderiam ter procurado um lugar melhor, mais central [...]” [sic] (B, 21 anos).

A distância, embora considerada pela maioria dos participantes como um dos fatores que tencionaram à evasão, só foi mencionada por alguns no momento que o pesquisador questionou se a localização seria um dos fatores ligados ao abandono.

O fator trabalho pouco foi relacionado sobre os motivos que os participantes consideraram como determinantes à evasão no curso Técnico de informática Binacional. A participante B (21 anos) discorreu que, em seu caso, o cansaço do trabalho contribuiu para a sua desistência. Ela revelou anteriormente a questão do cansaço e do desgaste de trabalhar com o público e as jornadas de trabalho serem, muitas vezes, prolongadas. Num sentido similar, G (25 anos) considerou a necessidade de os alunos brasileiros terem de trabalhar muito cedo, diante de uma inflexibilidade de jornada de trabalho para os que optam em estudar.

“Outra coisa que a gente tem lá é muita flexibilidade. Se tu estás trabalhando, tem o apoio do estatuto, por exemplo, no meu caso, para poder estudar” (G, 25 anos).

Para os participantes, fora ressaltado dois momentos da evasão, cujos fatores mostraram-se distintos. No primeiro momento, muitos que ingressaram não se identificaram com o currículo do curso, principalmente, quando iniciaram as disciplinas de Lógica e Programação, evidenciando dois públicos com níveis de conhecimento bastante distintos. Além desses, o fator

da distância e o fato de não haver transporte público nos horários do curso dificultou a permanência dos que não possuíam transporte próprio, também foi um contributo para a desistência.

No segundo momento, foi tencionado por problemas de gestão no Centro de Referência como: falta de pessoal, de serviços, professores, onde alunos relataram um abandono institucional provocando uma desmotivação com o curso.

3.3.8. Percepções da evasão nos cursos binacionais do IFSUL *Campus Santana do Livramento*

Objetiva-se neste tópico conhecer, de forma geral, os aspectos relacionados ao fenômeno da evasão no *Campus Santana do Livramento*, o que possibilitará identificarmos se houve semelhança aos compreendidos no Centro de Referência de Quaraí.

Em relação às percepções diante da evasão, o participante “J” (37 anos) faz a seguinte consideração:

“[...] dependendo da turma, às vezes, evadem mais brasileiros e outras vezes evadem mais uruguaios. A gente tem cursos binacionais desde 2011 e nós já tivemos turmas onde a grande maioria era uruguaio, mas também já tivemos turmas onde a maioria era brasileiro[...] eu acredito que a evasão não seja exclusivamente pelo fator nacionalidade, mas de escolha do curso e a distância, que é o que mais nos afeta.” (J, 37 anos).

E continua...

“Tem casos como o curso de Gastronomia que tem baixíssima evasão e é ofertado do lado uruguaio” (J, 37 anos).

Nas percepções de “J”, o fenômeno está mais empregado a outras circunstâncias do que à nacionalidade.

A citação a seguir, desperta as circunstâncias que levaram à evasão no *Campus Santana do Livramento* semelhantes às percorridas pelos participantes

no Centro de Referência de Quaraí, como a distância, mas, principalmente, o perfil do aluno com a área de estudo.

“A gente notou que o desconhecimento pelo perfil de egresso do curso afeta as questões de evasão fortemente, assim como, a localização, por que se alguém vai sair do bairro mais distante de Santana, ele vai pegar um ônibus até chegar até o centro e logo vai ter que pegar outro ônibus uruguaio para chegar a UTU em Rivera. Além disso, no horário de verão, o aluno vai sair do seu trabalho às 18h (Brasil) e vai ir pra UTU (Uruguai), só que lá é 17 h, já que o país vizinho não altera o horário, e a aula vai começar às 19h ... e sua aula vai até às 23:45 (Uruguai), 00:45 daqui[...] muitas pessoas acabam desistindo por causa dos dois fatores, horários e distâncias [...]” (J, 37 anos).

Fora percebido em sua fala, que as instituições parceiras do Binacional, IFSUL – UTU, possuem como grande desafio mostrar a estrutura curricular e suas ementas para os pré-ingressantes, oportunizando o conhecimento sobre o curso antes do preenchimento da vaga.

“A gente tenta tomar uma série de medidas de divulgação para que o candidato conheça o curso antes de entrar. E, em segundo lugar, que ele atinja essa expectativa, e isso faz com que o aluno evada menos se ele tem ciência que está entrando em determinado curso...” (J, 37 anos).

E continua...

“Então, na prática, o que tu tens é uma forma de dar a conhecer para que o candidato se informe e não frustre a expectativa” (J, 37 anos).

Entre as ações de divulgação sobre o detalhamento de cursos, o participante informou que é realizada uma grande divulgação da oferta dos cursos nas TVs locais, jornais, rádios, por meio de *internet*, gravação de vídeos com alunos, onde cada aluno explica sobre o seu curso, o que aprende e qual será a sua formação.

É revelado também sobre a existência de um projeto de extensão onde são realizadas visitas em escolas com turmas do nono ano em Sant’Ana do Livramento para divulgar os cursos integrados e do terceiro ano do ensino médio para os cursos subsequentes. Em Rivera, são visitadas as turmas do terceiro ano do ciclo básico para os cursos integrados e do sexto ano do bacharelado (similar ao ensino médio brasileiro) para os cursos subsequentes.

Com relação às ações de enfrentamento da evasão, “J” (37 anos) fez o seguinte relato:

“Tem várias ações, com a Psicóloga, com a Pedagoga, os professores quando em sala de aula percebem que um aluno está faltando, é sistemático informar na reunião pedagógica, pois a primeira pauta é a seguinte: situações com turmas e alunos. Quando um professor identifica que um aluno está faltando ou está tendo problema de comportamento, ele nos fala e, após isso, o aluno é contatado pela equipe de apoio pedagógico” (J, 37 anos).

A assistência estudantil, no que envolve o fator financeiro não fora oportunizada aos alunos do Binacional de Quaraí, diferentemente do Binacional em Sant’Ana do Livramento e Rivera, que pode ser solicitada pelo brasileiro que estuda na instituição uruguaia também. Pelo lado uruguaio, os alunos podem solicitar o fundo de solidariedade (se subsequente) ou becas MEC (se integrado), embora no discurso de “J” (37 anos) fora revelada uma dificuldade com as primeiras turmas do binacional de oportunizar a assistência estudantil ao aluno uruguaio que, de imediato, isso passou a ser visto como um grande problema.

“Estava dentro de uma mesma sala de aula, era uma pessoa mais carente que a outra, o brasileiro estava ganhando assistência estudantil, mas o uruguaio inicialmente não podia ao menos solicitar...” (J, 37 anos).

Durante a sua fala foi relatado que, mesmo a assistência estudantil sendo um suporte para a permanência e êxito do aluno, em que alguns casos, acaba criando uma fragilidade quanto ao abandono, por exemplo, o aluno ao perder a assistência devido a reprovações, muitas vezes, acaba desistindo do curso. Por outro lado, sem esta assistência, provavelmente, muitos dos alunos não teriam acesso ao curso.

Outras ações institucionalizadas no *Campus* se dão através de capacitações sobre o Binacional para os servidores na semana de formação, que regularmente acontece no início de cada ano letivo, com ênfase nos Princípios Binacionais, como: a não distinção do aluno brasileiro e uruguaio, português e espanhol considerado como idioma materno, que o aluno pertence às duas instituições. O entrevistado “J” enfatiza ainda que:

“[...] o binacional é o nosso dia a dia, e as questões que aparecem são esclarecidas pontualmente” (J, 37 anos).

E continua...

“Chegou a acontecer de um professor de Montevideu que quando chegou a Rivera exigiu que os alunos brasileiros escrevessem em espanhol [...], mas isso não pode! Vai contra os princípios formadores dos cursos binacionais” (J, 37 anos).

É perceptível que o *Campus* Santana do Livramento conta com uma estrutura educacional de difícil comparação com a implantada no Centro de Referência de Quaraí, assim, também é injusto comparar a estrutura de apoio disponibilizada ao aluno do *Campus* Alegrete com a ofertada no curso Técnico de Informática Binacional em Quaraí, embora estes também fossem alunos do *Campus* Alegrete. Ainda assim, podemos perceber que a evasão é uma realidade presente em todas as instituições, mesmo as que possuem estrutura e recursos exclusivos como a dos *campi* aqui citados. A reflexão que fica é o quanto é possível abrir cursos presenciais com um público com características tão únicas como a do Binacional, sem contar com uma forte estrutura administrativa, pedagógica e de assistência estudantil, garantindo o direito à permanência e êxito do aluno, como ocorrera em Quaraí.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou-nos uma aproximação do contexto da evasão e permanência escolar ocorrida no Centro de Referência de Quaraí, onde percebemos os contextos de oportunidade e negação do direito à educação como muito próximos. Nesta conjectura, surgem-nos indagações justapostas que sobrevieram deste estudo, após as análises das narrativas dos participantes, sendo elas: fracasso da escola ou fracasso do aluno? Evasão do aluno ou expulsão do aluno? Proeminentemente não se pretende aqui apontar a escola como ré ou vilã, mas, tais questionamentos acabam refletindo à sua estrutura organizacional, curricular e pedagógica que forma e é formada por uma sociedade bastante alinhada aos padrões, aos status e às metas.

Constatamos que a permanência e êxito do aluno atribui uma grande responsabilidade à escola, necessitando a construção de planos continuados para compreender os fatores e realizar as ações que, na maioria das vezes, levam um longo tempo para revelar o quanto foram exitosas e onde precisam ser melhoradas. A evasão é um fenômeno mutável e que tem aumentado muito ultimamente, é bidimensional, pois consiste internamente e externamente à escola, é particular em cada caso, portanto, de grande complexidade e de difícil enfrentamento. A escola, por sua vez, busca dirimir seus efeitos, mas, em muitos casos, suas ações se mostram tênues quando não há um comprometimento do corpo escolar ao enfrentamento das multifaces do fenômeno. Por outro lado, é comum as instituições não possuir quantitativo de profissionais como: Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos, Educadores Sociais para dar apoio ao aluno com vulnerabilidade, dificultando, portanto, exercer a sua responsabilidade social. Poderíamos elencar outras questões como: baixos salários dos profissionais em educação, orçamentos parcos em investimento e custeio entre outros fatores que comprometem pôr em prática os planos de melhoria nas instituições de ensino. Implantar a educação

binacional traz desafios ainda mais amplos, por ser algo bastante novo, sem um “*modus operandi*”, o que vem a remeter uma responsabilidade ainda maior.

As narrativas dos participantes frente às motivações para ingresso ao curso técnico apontaram diferentes fatores que, em alguns momentos, contrariaram alguns paradigmas desta modalidade de educação. A relação curso técnico e trabalho, por exemplo, não se mostrou tão evidente em se tratando de fatores motivacionais para o ingresso ao curso. Se analisarmos o marco histórico da educação técnica, desde a criação das escolas técnicas, tanto no Brasil como no Uruguai, o trabalho sempre teve uma estreita relação com a modalidade. As opiniões, em geral, consideraram que a área de formação de Técnico em Informática está mais direcionada aos grandes centros e, que na região onde ocorreria o curso, as oportunidades se mostram mais voltadas para os trabalhos autônomos, o que nos remete a questionar se a área de formação não deveria ser anteriormente revista como uma demanda local. Como já abordado neste estudo, um dos motivos que levam à evasão nos cursos profissionalizantes é o fato do curso não corresponder às expectativas de melhor qualificação profissional, ou seja, quando o aluno não vê uma relação entre os ensinamentos e a demanda laboral local, o que acaba desestimulando e levando à desistência.

A conquista da certificação mostrou-se o objetivo central nos discursos da maioria dos participantes brasileiros, para os uruguaios, no entanto, o fato do curso ser binacional foi bastante destacado, cujos desafios como: a possibilidade de estudar em outro idioma, conviver e seguir as normatizações de uma instituição estrangeira, mas também, a possibilidade de dar continuidade na sua formação foram os fatores de grande motivação e que deram sustentação para permanência e conclusão.

Diante das falas discorridas a respeito dos fatores que tencionaram a evasão dos estudantes no binacional em Quaraí, muitas opiniões coadunaram ao relatar o desconhecimento do elemento curricular do curso, por boa parte dos ingressantes, e junto a isto, o impacto inicial das disciplinas que envolviam linguagem algorítmica acabaram causando o grande número de desistências no

início do curso. Oportunizar o conhecimento da área de formação antes do ingresso, dá condições ao público em conhecer se aquela área que é do seu interesse, e assim, dirimir a possibilidade de frustração e de arrependimento.

O fator conhecimento prévio, bastante presente nos discursos, destacou-se como uma forte influência para a permanência ou abandono dos alunos, onde parte do público, maioria brasileira, ingressou sem formação básica na área da computação, enquanto a outra parcela, cuja maioria era formada por uruguaios, iniciou o curso com conhecimento bastante alinhado às ementas, em razão de já possuírem uma formação prévia na mesma área. Estes alunos, entretanto, estavam vivenciando experiências novas, com professores que na grande maioria não tinham o domínio do espanhol e apresentavam todo o conteúdo no idioma português. Frente a algumas falas, essa relação acabou gerando sentimentos de não pertencimento ou de menos oportunidade àqueles que ingressaram sem uma formação prévia, no caso, a maioria dos brasileiros. Ressalta-se que o curso técnico não exige formação prévia na área, portanto, é dever da escola conduzir de forma não excludente as oportunidades de aprendizagem ao longo do processo de formação, utilizando metodologias direcionadas à diversidade de conhecimentos. Para tanto, entende-se haver uma necessidade de formação inicial aos professores ingressantes na educação de adultos e binacional, e junto a eles, a participação de uma equipe multidisciplinar para ajudar e auxiliar nas ações de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Ressalta-se que a inexistência de um apoio por parte de Pedagogos, Assistentes Sociais e Administrativos foi bastante sentida nos discursos dos participantes alunos do binacional de Quaraí.

O fator distância entre casa e escola ou trabalho e escola é bastante recorrente em estudos sobre a evasão, e este fator, que também é reconhecido no *Campus* Santana do Livramento, mostrou-se bastante em evidência no Centro de Referência de Quaraí, revelando outra semelhança entre as causas relacionadas à evasão nas duas instituições. Não obstante, as opiniões dos participantes em relação à localização da escola em Quaraí apontaram como

distante e de difícil acesso. Junto a isto, o fato de não haver transporte público que atendesse os alunos nos horários de entrada e saída do curso binacional, tornou-se maioritariamente proibitiva a permanência daqueles que não possuíam transporte próprio.

A jornada de trabalho é conhecida como um dos fatores principais à evasão na educação de adultos, sendo esta também sentida por alguns participantes do curso binacional, diante da inflexibilidade nos horários e turnos prolongados, causando atrasos, cansaço e desestímulo, fator que pode estar relacionado ao pouco incentivo de trabalhadores voltarem a estudar. Para outros, entretanto, este problema não foi sentido em casos em que havia incentivo do emprego em relação à formação, proporcionando jornadas de trabalho menos rigorosas.

Se por um lado houve semelhanças diante dos fatores da evasão entre o *Campus* Santana do Livramento e o Centro de Referência de Quaraí na oferta de cursos binacional como desconhecimento do elemento curricular e o deslocamento, fora também percebido algumas diferenças bastante evidentes diante das falas dos participantes, sendo uma delas o fato dos alunos do Binacional em Quaraí não terem tido a oportunidade de concorrer à ajuda de custo por meio da assistência estudantil, o que torna a situação de permanência e êxito bastante controversa.

As ações institucionais no Centro de Referência Quaraí mostraram-se bastante singelas à permanência e êxito nos cursos, principalmente, em se tratando da educação binacional, este que apresenta aspectos tão únicos. Se considerarmos que, mesmo as instituições consolidadas que contam com núcleos e comissões que tratam estritamente da permanência e êxito, e que, muitas vezes, veem-se distantes em reverter seus quadros de evasão e insucesso, faz-nos presumir que a inexistência de uma equipe multidisciplinar comprometida à causa, como ocorrida no Curso Binacional em Quaraí, coloca a instituição num patamar de fragilidade diante do fenômeno da evasão.

Podemos sumarizar que a evasão do curso Binacional no Centro de Referência foi evidenciada em dois momentos, onde no primeiro, o fenômeno

se mostrou bastante presente nos semestres iniciais tensionados por fatores como a desinformação das unidades curriculares do curso, falta de afinidade com a área, a ausência de uma equipe multidisciplinar para apoio ao educando, a localização da instituição e a falta do transporte público, e junto a estes, o sentimento de não pertencimento por parte de um grupo que ingressara sem uma base de conhecimento e que via ao seu lado muitos colegas com uma formação bastante evidente. O segundo momento, destacado em algumas das narrativas, fora bastante tocante, este revelou ter existido, nos semestres finais, uma ruptura institucional onde demandas consideradas essenciais para o andamento do Centro de Referência como os serviços continuados e a falta de professores acabou causando desestímulo, portanto, contribuindo para as últimas desistências. A resistência dos que permaneceram até o encerramento do curso, no caso, os alunos uruguaios, passou a ser motivada unicamente pela conclusão, como se os ensinamentos deixassem de ser tão relevantes naquela altura.

Conduzir este estudo, iniciando-se por um referencial teórico bastante amplo e necessário para compreensão das relações educando-escola-educador, mas, principalmente, pela riqueza das histórias vividas pelos participantes, antes e durante o curso técnico, oportunizou ao pesquisador valiosas experiências e aprendizados na sua formação profissional e, principalmente, humana. Os resultados obtidos, entretanto, proporcionaram a compreensão, mas não uma conclusão frente ao fenômeno da evasão manifestado no Centro de Referência de Quaraí, de modo que, para o seu enfrentamento, não se tem um único caminho ou um conjunto de soluções previamente definidas. O fenômeno da evasão está presente na escola, ganha corpo e múltiplas formas à medida que a instituição desvia o olhar ao problema, ou seja, quando planos e ações para identificá-lo e combatê-lo deixam de ser concretos. Espera-se que este estudo possa servir como contributo para futuras investigações que, entre outros aspectos, busque conhecer os indicadores que tencionaram o fenômeno da evasão frente a ofertas de educação tão recente e inovadora, como foi o caso do binacional em Quaraí, visando a possibilidade

de, no futuro, responder com mais rigor a implantação de novas escolas de fronteira. De mesmo modo, observar quais caminhos os educandos seguiram após a trajetória no Centro de Referência, quais influências ocorreram nas suas vidas e, através dos educadores, conhecer a opinião sobre as experiências em ter atuado no Binacional sob a dimensão da heterogeneidade de público, formação de professores e currículo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. W. (2002). *Educação e poder*. São Paulo: Artmed.

Arnold, R. (2004). *Pedagogía de la formación de adultos*. Montevideo: OIT/Cinterfor. Recuperado em http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/arnold_p.pdf

Barbosa, J. R. (2018, julho 20). Funções da Educação de Jovens e Adultos. *Eja, Qualidade ou Quantidade?* Recuperado em <http://ejaqualidadeouquantidade.blogspot.com/p/ifuncoes-da-educacao-de-jovens-e.html>

Bastos, O. G., & Gomes, C. F. (2014, agosto). A evasão escolar no Ensino Técnico: entendendo e enfrentando as dificuldades - Um estudo de caso do CEFET-RJ. *Anais do Congresso Nacional de Excelência em Gestão*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 10. Recuperado em <http://www.inovarse.org/node/2046>

Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.

Cañete, G. L. (2011). Projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira: é possível aliar ensino na L2 e interculturalidade em duas realidades escolares diferentes? *Anais do Seminário Internacional de Aquisição da Linguagem*, Porto Alegre, RS, Brasil, 1. Recuperado em 30 de outubro de 2018, de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/sial/2011/src/23.pdf>

Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Recuperado em 20 de julho de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

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

Damo, M. R. (2010). *Bases para uma proposta de desenvolvimento e integração da Faixa de Fronteira*. Brasília: Ministério da Integração Nacional. Recuperado em 12 de outubro de 2018, de <http://www.integracao.gov.br/documents/4085233/0/BasesFaixadeFronteira.pdf/4c044041-a3d9-4aac-b1fa-f187ca12a276>

Decreto Legislativo nº 67, de 22 de agosto de 1975. Aprova os textos do Tratado de Amizade, Cooperação e Comércio e do Protocolo de Expansão Comercial, concluídos entre a República Federativa do Brasil e a república Oriental do Uruguai, em Riviera, a 12 de junho de 1975. Recuperado em 29 de setembro de 2018, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1970-1979/decretolegislativo-67-22-agosto-1975-365012-publicacaooriginal-1-pl.html>

Decreto nº 8.455 de 20 de maio de 2015. Promulga o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços, firmado em Brasília, em 1º de abril de 2005. Recuperado em 19 de agosto de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/D8455.htm

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Recuperado em 11 de maio de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm

Detregiachi, E., Filho (2012). *A evasão escolar na educação tecnológica : o embate entre as percepções subjetivas e objetivas*. São Paulo: Unesp.

Dinis, M. P., & Mello, L. M. (2015). *Cursos Binacionais, relatos de uma experiência Inovadora*. Santana do Livramento: Cia do Ebook.

- Falk, L. R. (2014, setembro). Políticas de fronteira no Arco Sul do Brasil: Desafios para a interação e o desenvolvimento regional. *Encontro Estudantil Regional de Relações Internacionais*, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 5. pp. 1-16.
- Ferreira, F. B. (s.d.). Fracasso e evasão escolar. *Brasil Escola*. Recuperado em 04 de abril de 2018, de <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>
- Frigotto, G., Kuenzer, A., Gentili, P., Franco, M. C., Arroyo, M., Nosella, P., Villasante, T. (2012). *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Goiris, M. C., Reinert, J. N., & Gubiotti, B. (2012). Influência da falta de informação na evasão escolar na percepção dos coordenadores de curso de graduação do CCHS/UFMS. *Cesumar*, 14(2), 179-189.
- Haddad, S. (1997, abril 09). *A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a nova LDB*. São Paulo: Biblioteca Digital. Recuperado em 21 de julho de 2018, de <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- IFSUL (2017, junho 12). *Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul*. Pelotas: Instituto Federal Sul-rio-grandense. Recuperado em http://www.ifsul.edu.br/2016/item/download/14547_39ae8a4a058847c5a9d3d8f377cf4181
- IFSUL (2017). *Revista Binacional*. Recuperado em 25 de julho de 2018, de http://www.ifsul.edu.br/2016/item/download/8432_0bae55312f4fda120d33c40df1dd0e44
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Recuperado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Recuperado em 06 de agosto de 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm

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. Recuperado em 09 de outubro de 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

Lima, J. F. (2013). Proeja: seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão no Curso de Infraestrutura Urbana ofertado pelo IFBA. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(2), 34-64. Recuperado em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/577/451>

Machado, M. M. (2008, janeiro 16). A Trajetória da Eja na Década de 90 - Políticas Públicas sendo Substituídas por "Solidariedade". *Forum Eja Brasil*. Recuperado em 07 de agosto de 2018, de http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf

Mancebo, M. E., & Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *Reice*, 7(4), 278-291.

Mantoan, M. T. (s.d). *Por uma escola para todos*. Campinas: Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade - LEPED/Unicamp. Recuperado em 21 de fevereiro de 2019, de <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>

- Martínez, M. C., Arroyo, F. E., Tíscar, E. G., Rincón, M. H., & Antolín, P. S. (2006). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martins, A. T. de O., & Agliardi, D. A. (2013, outubro 19). A legislação de educação de jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988. Anais do Seminário Diálogos com a Educação: Desafios com a EJA Contemporânea, Caxias do Sul, RS, Brasil.
- MEC (2008). *Ley general de educación nº 18.437, de 12 de diciembre de 2008*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- MEC (2012, março). *Informe sobre la Formación Profesional en Uruguay*. Montevideo, Uruguai: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado em 10 de Abril de 2018, de <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/63872/1/informe-formacion-profesional-uruguay-2012.pdf>
- MEC (2016a, setembro 15). *Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos*. Brasília, DF: Portal Ministério da Educação. Recuperado em 10 de agosto de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/39281-brasil-alfabetizado-sera-ampliado-em-2017-e-atendera-250-mil-jovens-e-adultos>
- MEC (2016b). *Cooperação Internacional em Educação na Fronteira Brasileira*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- MEC (2016c, março 02). *Expansão da Rede Federal*. Brasília, DF: Portal Rede Federal. Recuperado em 20 de abril de 2018, de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>
- MEC (2018a). *Dirigentes discutem presença dos institutos federais na fronteira*. Brasília, DF: Portal Ministério da Educação. Recuperado em 21 de novembro de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34383-escolas-de-fronteira>

MEC (2018b). *Plataforma Nilo Peçanha*. Brasília, DF: Portal Ministério da Educação. Recuperado em 18 de novembro de 2018, de <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46891-plataforma-nilo-pecanha>

MEC/SETEC (2015). *Nota informativa nº 138, de 15 de julho de 2015*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Profissional e Tecnológica. Recuperado em http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/permanenciaeexito/documentos/documentos/2015%20Nota%20Informativa%20n%C2%B0%20138%20_2015_DPE_DDR_SETEC_MEC%282%29.pdf

Meira, C. A. (2015). *A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil. Recuperado em <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1562>

Mendes, I. D. P. (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, Andaluzia, Espanha. Recuperado em <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1748#.WNumrx9ifQo>

Mercosul (2018, outubro 03). *Programa Marca*. Recuperado em http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/historia_programa_marca.html

Milliorin, S. A. (2017). A Implantação do Campus Campo Largo como Política Pública e as Implicações Orçamentárias como Sinalizadoras da Forma de Atuação do Estado. *Revista de Financiamento da Educação*, 7(11), 1-15.

Minayo, M. C. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Ministério da Integração Nacional (2011, setembro 05). *Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira*. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional. Recuperado em 26 de outubro de 2018,

de <http://www.mi.gov.br/comissao-permanente-para-o-desenvolvimento-e-a-integracao-da-faixa-de-fronteira>

Morais, J. de M., Souza, P., & Costa, T. (2017). A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*, 1(12), 111-124.

Moura, D. H. (2006, setembro). *Eja: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio*. Rio de Janeiro: TV Escola Salto/para o Futuro. Recuperado em 03 de agosto de 2018, de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf

Oliveira, A. M. de, & Gonçalves, O., Jr. (2015). O processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o caso de um instituto em Minas Gerais. *Anais Semana de Ciência Política - Universidade Federal de São Carlos*, São Carlos, SP, Brasil, 3. pp. 1-23. Recuperado em 17 de abril de 2018, de <http://www.semecip.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/12/Ana-Marcelina-de-Oliveira.pdf>

Oliveira, E. C., & Machado, M. M. (2011). O Desafio do Proeja como Estratégia de Formação dos Trabalhadores. *Anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, São Paulo, SP, Brasil, 25. Recuperado em 10 de agosto de 2018, de <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0143.pdf>


Otte, J., Araujo, J. J., & Pachalski, L. (2018). Cooperação IFSul e CETP UTU na faixa de fronteira: empoderamento discursivo de atores locais na construção de uma política internacional com relevante impacto social. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 4(ed. especial), 1-15.

Pacheco, E. (2008). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, DF: Portal Ministério da Educação. Recuperado em 16 de abril de 2018, de http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf

- Paiva, J., Di Pierro, M. C., & Soares, L. (2014, março 29). *Os desafios da Educação de Jovens e Adultos*. (M. Lana, Entrevistador) Rede Minas. Recuperado em 06 de agosto de 2018, de <https://www.youtube.com/watch?v=vOyWBZuMHBQ>
- Pereira, J. C. R., Jr., & Rapkiewicz, C. E. (2004). O Processo de Ensino-Aprendizagem de Fundamentos de Programação: Uma Visão Crítica da Pesquisa no Brasil. *Anais do Workshop sobre Educação em Computação (SBC)*, 12.
- Pimentel, M. de L. C. (2005). *A repetência segundo o aluno repetente: um discurso feito na primeira pessoa do singular*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PB, Brasil. Recuperado em https://repositorio.ufpe.br/browse?type=author&value=de+Lourdes+Correia+Pimentel%2C+Maria&value_lang=pt_BR
- Pinto, Á. V. (2007). *Sete lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, S. R. (2012). O Pensamento social e político Latino-Americano: etapas de seu desenvolvimento. *Revista Sociedade e Estado*, 27(2), 337-359.
- Pintos, V. (2016). *Educação técnica na fronteira a evasão dos alunos matriculados nos cursos da Escola Técnica Binacional do município de Santana do Livramento, IFSUL (Instituto Federal Sul-rio-grandense)*. Santana do Livramento: Unipampa. Recuperado em <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/1129>
- Prado, H. S. (2016). A Fronteira e as perspectivas para as cidades gêmeas brasileiras. *Século XXI*, 7(2), 31-51.
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Ramos, M. N. (2010). Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. *Educação e realidade*, 35(1), 65-86.

- Senhoras, E. M. (2013). Dinâmica fronteiriça das cidades-gêmeas entre Brasil e Guyana. *Geonorte*, 4(12), 1053-1070.
- Silva, D. B. M. (2014). Evasão escolar e educação profissional. In R. Dore, A. C. Araújo, & J. S. Mendes (Org.). *Evasão na Educação: estudos políticas e propostas de enfrentamento* (466p.). Brasília, DF: Editora do IFB/RIMEPES. Recuperado em 03 de maio de 2018, de <http://www.fae.ufmg.br/rimepes/livros.html>
- UFJF (2013, março 15). Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. *Laboratório de Demografia e Estudos populacionais*. Recuperado em 14 de fevereiro de 2018, de <https://www.ufjf.br/ladem/2013/03/15/brasil-tem-3%C2%AA-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud/>
- Uruguay, U. D. (2018, setembro 11). *Programa de Educación Básica*. S.l.: El Programa Rumbo. Recuperado em <http://www.utueducacionbasica.edu.uy/index.php/educacion-basica-utu-equipos-de-acompanamiento/rumbo.html>
- Veiga, I. P., Santiago, A. F., Bussmann, A. C., Neves, C. M., Falkembach, E. M., De Resende, L. G., Zasso, S. B. (2004). *Projeto Político Pedagógico da escola, uma construção possível*. S.l.: Papirus.
- Vitorette, J. B. (2014). *A não consolidação do Proeja como política pública de estado*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Recuperado em 11 de fevereiro de 2018, de http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Tese_%20Jacqueline%20Maria%20Barbo%20sa%20Vitorette.pdf

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética na Pesquisa

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"><div style="text-align: center;">INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA</div><div></div></div>								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FRONTEIRA SUL DO BRASIL DIANTE AO PROBLEMA DO ABANDONO ESCOLAR.								
Pesquisador: DANIEL DELFINI RIBEIRO								
Área Temática:								
Versão: 1								
CAAE: 94669718.3.0000.5574								
Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA								
Patrocinador Principal: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 2.844.860								
Apresentação do Projeto:								
O tema abandono escolar tem sido bastante discutido a nível global, por se tratar de um problema universal nas escolas e dado ao seu alto grau de complexidade. Cercear o fenômeno tem sido um desafio constante nos ambientes educacionais, sobretudo na educação de adultos, onde a complexidade se torna ainda maior, necessitando que a estrutura educacional perceba e reconheça quem são os adultos (as fases individuais do desenvolvimento do aluno), as suas histórias e os seus anseios, provocando a aproximação da escola às suas expectativas.								
Em 2015, com a abertura da segunda turma do curso técnico de informática binacional em Quaraí conveniado pelo Instituto Federal Farroupilha e a Universidad del Trabajo del Uruguay, o fenômeno abandono fez-se presente provocando um cenário bastante adverso, onde apenas alunos uruguaios concluíram o curso. As razões que provocaram o abandono de todos os alunos brasileiros do curso que fora desenvolvido em solo nacional é, portanto, o fator determinante para a investigação que se pretende.								
Objetivo da Pesquisa:								
Objetivo geral								
<table style="width: 100%; border: none;"><tr><td style="width: 50%;">Endereço: Rua Esmeralda, 355</td><td style="width: 50%;">CEP: 97.110-767</td></tr><tr><td>Bairro: CAMOBI</td><td></td></tr><tr><td>UF: RS</td><td>Município: SANTA MARIA</td></tr><tr><td>Telefone: (55)3217-0352</td><td>E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br</td></tr></table>	Endereço: Rua Esmeralda, 355	CEP: 97.110-767	Bairro: CAMOBI		UF: RS	Município: SANTA MARIA	Telefone: (55)3217-0352	E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br
Endereço: Rua Esmeralda, 355	CEP: 97.110-767							
Bairro: CAMOBI								
UF: RS	Município: SANTA MARIA							
Telefone: (55)3217-0352	E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br							

Compreender o fenômeno do abandono escolar ocorrido no Curso Técnico Binacional ofertado no Centro de Referência de Quaraí.

Objetivos específicos

- Compreender os principais fatores de evasão (as motivações internas e externas, as lógicas impeditivas, as políticas educativas, a oferta e o desenho curricular...)
- Conhecer as concepções estudantes sobre o fenômeno.
- Perceber se a evasão ocorrida no curso técnico de informática binacional ofertado em Quaraí ocorreu o no curso técnico de informática binacional ofertado pelo IFSUL – Campus Santana do Livramento. Uma vez percebido, realizar uma comparação entre fatores que provocaram o fenômeno nas duas instituições.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Para evitar os riscos de desvio de observação e análise, nos dados coletados no estudo de caso, mas com tendência ao raciocínio indutivo, pretende-se recorrer a fontes múltiplas de dados como diário de bordo, entrevistas e observações como relatórios descritivos reflexivos como diferentes instrumentos possibilitando a triangulação das informações, permitindo, portanto, constatar se os dados recolhidos e analisado possuem credibilidade.

Benefícios:

A existência deste estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de ações futuras no que tange ao desenvolvimento de políticas e ações educacionais para atenuar as causas que direcionaram à evasão por parte dos alunos brasileiros da educação binacional ofertada na fronteira sul do Brasil, fenômeno o qual não foi evidenciado com alunos uruguaios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa devidamente embasada e de tema relevante para área de pesquisa e sua instituição.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos devidamente apresentados.

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: 2.844.860

Recomendações:

Sem recomendações sobre a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado Ad Referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1092175.pdf	20/07/2018 18:20:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/07/2018 18:19:49	DANIEL DELFINI RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Guia_de_Entrevista.pdf	13/05/2018 21:16:01	DANIEL DELFINI RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Investigador.pdf	13/05/2018 20:53:28	DANIEL DELFINI RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	frosto.pdf	14/03/2018 15:04:30	DANIEL DELFINI RIBEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 26 de Agosto de 2018

Assinado por:
GIANCARLO BAZARELE MACHADO BRUNO
(Coordenador)

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

CEP: 97.110-767

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

APÊNDICE A – Guião de Entrevista

Guia de Entrevista semiestruturada para coleta de dados da pesquisa: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FRONTEIRA SUL DO BRASIL DIANTE AO PROBLEMA DO ABANDONO ESCOLAR.

Questões da entrevista a alunos e ex-alunos do Curso Técnico em Informática ocorrido no Centro de Referência de Quaraí/RS e no IFSUL Campus Santana do Livramento.

1. Dados de identificação:

Nome:

Data de nascimento:

Profissão:

Estado civil (composição familiar):

Dependentes: Sim () Idade e gênero:

Não ().

2. Fale-me do seu percurso escolar (onde estudou, houve período de interrupções na sua trajetória escolar e os maiores desafios durante este percurso)

3. Comente o que o motivou a ingressar no curso técnico de informática.

4. Fale-me sobre os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

5. Quais as maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio)? Porquê?

6. Qual a sua opinião sobre os conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos?

7. Como você avalia a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas?

8. Fale-me sobre o apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importante esses serviços).

9. Para si, existe uma explicação para o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaios?

Questões da entrevista com o servidor do *Campus Santana do Livramento* do IFSUL:

1. Comente sobre a evasão que vem ocorrendo nos cursos binacionais (fatores como a instituição ofertante, a relação com os alunos estrangeiros, a caracterização dos cursos).

2. Trace algumas considerações sobre a oferta dos cursos técnicos binacionais e as expectativas iniciais dos alunos

3. Existe alguma ação do *Campus Santana do Livramento* que fortaleça a integração entre os discentes brasileiros e uruguaios? Quais e como são realizadas?

4. Fale-me sobre as ações realizadas para combater a evasão nos cursos técnicos binacionais. Como você avalia a eficácia dessas ações?

5. Há alguma capacitação específica para os professores que ingressam na educação binacional? Se sim, como ocorre essa capacitação?

6. Na sua opinião, os currículos binacionais estão bem alinhados à proposta binacional? O que considera como pontos fortes e em quais aspectos poderia melhorar?

7. Como você vê a relação entre a oferta dos cursos técnicos binacionais e a oferta de emprego na região que circunda Santana do Livramento e Rivera?

APÊNDICE B – Análise dos resultados

A perspectiva da educação profissional na fronteira sul do Brasil diante do problema do abandono escolar.

Análise da entrevista realizada com o indivíduo A

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar.

Dependentes

Síntese interpretativa: 41 anos. Ingressou com 36 anos. Profissão autônomo na área de informática e proprietário de uma produtora audiovisual. Nacionalidade brasileira. Casado. Possui um filho de 14 anos. Reside em Quaraí/RS com a esposa e o filho.

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico.

Categoria: Trajetória escolar anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: Foi alfabetizado por familiares no interior de Quaraí, precisou separar-se da família muito cedo para dar continuidade nos estudos. Ingressou na cidade para continuar seus estudos, necessitando realizar prova de validação. Serviu no exército. Trabalhou durante o ensino médio, este sem reprovações. Após a sua saída do exército, não realizou formação de média ou longa duração por aproximadamente 20 anos, contudo, realizou diversos cursos de capacitação de curta duração na área de tecnologia, sendo estes mais voltados a área de redes de computadores, pois considerava esta área bastante alinhada ao seu interesse de atuação profissional.

Em 2012, já com 36 anos, ingressou no curso técnico em informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí, ofertado pelo IFFAR por meio do Pronatec.

Discurso: “Quando eu tinha 7 anos, 8 anos, eu saí de perto dos meus pais e fui morar com meus avós, num ano via eles 3x no ano. Desde os meus 8 anos eu não moro com meus pais” [sic].

Discurso: “Naquele tempo, nós valorizávamos mais, tanto o professor, o tempo do estudo acho que era mais valorizado. Naquele tempo, a criança, eu falo a da campanha, havia mais respeito com o professor, e hoje não. Naquele tempo se tomava castigo no grão de milho.” [sic].

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As Motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico.

Síntese interpretativa: Apesar de ter realizado capacitação na área da informática, estes cursos eram profissionalizantes de curta duração, e a titulação recebida não o habilitava como técnico de informática, impossibilitando, por exemplo, ser nomeado em concurso público. Ademais, o curso técnico abrangia algumas áreas que não eram do conhecimento, como as linguagens de programação. Em suas palavras, ao informar sobre a motivação de conseguir um certificado de curso técnico.

Discurso: “Eu tinha a qualificação, mas eu não tinha como provar perante a um órgão como um concurso que eu era qualificado para aquilo” [sic].

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

Síntese interpretativa: Para si, o fator trabalho, mais precisamente o cansaço causado pelo trabalho não é motivo quando se tem uma vontade real na busca pela qualificação. Obteve sempre o apoio da família durante sua formação no curso técnico ofertado no Centro de Referência de Quaraí.

Discurso: “Sabe que possibilidade como essa é difícil ter, ainda mais em cidade pequena. Quando nós iremos ter outro curso técnico(...) que seja por um órgão federal onde te qualifica e te dá a certificação? Dificilmente terá outro”. [sic].

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: Informa que já possuía uma bagagem na área da informática e programação desde 1991. Apesar disso a parte de programação foi um dos desafios encontrados durante a sua trajetória no curso técnico.

O participante não vê relação das dificuldades enfrentadas na sua trajetória escolar de ensino fundamental e médio com o período o qual cursou o técnico no Centro de Referência de Quaraí. Ele afirma que o técnico era específico e o ensino médio eram diversas matérias que não se relacionavam necessariamente.

Discurso: “Quando eu me inscrevi no curso eu já sabia o que iria ter, pelo conhecimento já adquirido na área então eu sabia o que eu estava cursando e eu sabia que eu ia ter alguns desafios, mas que daria conta”.

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: Considera que a expectativa da turma era de um curso bem mais básico e que a maioria estava ali só pela certificação.

Para o participante, o público além de não ter uma formação prévia, sequer tinha conhecimento sobre as suas ementas, o que vai de encontro às falas dos alunos uruguaios. Quanto a expectativa das disciplinas e mercado de trabalho, o participante menciona que a expectativa da turma era de um curso bem mais básico e que a maioria estava ali só pela certificação.

Discurso: “(...) a maioria ali estava unicamente por receber um certificado”. Nós éramos 30 e se formou 12”. [sic].

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: Nas suas palavras, percebe-se que ele quer dizer que alunos foram passados sem exigência dos professores, sendo que estes não se

mostravam comprometidos pela qualidade reconhecida nos cursos de instituições federais e, conseqüentemente, havia uma cobrança mais branda.

Percebe-se que a resposta não foi ao encontro da pergunta, entretanto a sua fala se alinha à pergunta final. (Quanto a estrutura física, dentro do Centro), em que o participante avalia como satisfatória, mas não a nível de um curso federal. Quanto aos instrumentos de avaliação dos professores, o participante os considera como adequados, pois foi usado provas, trabalhos, demonstrações na parte de hardware e desenvolvimento de sistemas em atividades práticas.

Discurso: “Eu acho que tinha que ser mais puxado, tanto na aplicação das provas, pois é um curso federal” [sic].

Discurso: “Eu acho que faltava um laboratório com mais subsídios, mais qualificado que desse mais opções como material em disciplinas como eletrônica, hardware(...) eu acho que nessa parte o laboratório tinha que ser melhor”. [sic].

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços.

Síntese interpretativa: O participante menciona que houve um bom apoio, ele revela que o primeiro coordenador foi o responsável pela existência e permanência do curso. O participante complementa que houve um declínio durante a gestão da segunda coordenação. (A segunda coordenação entrou no semestre 2 de 2015, sendo o último do curso o qual o participante cursou). Considerou que o trabalho da equipe de apoio educacional e pedagógica, junto do primeiro coordenador do curso, por demonstrar mais empatia com os alunos foi de grande relevância na formação da turma.

Evidencia-se pela fala do participante nesta pergunta que o abandono do IFFar percebido na fala dos alunos é algo preocupante. Se observarmos que anterior ao binacional haviam outras duas turmas as quais apenas um aluno de 30 conseguiu concluir, evidencia-se que o problema era bastante evidente e de

conhecimento do IFFar, mas que nenhuma ação foi tomada para combater o fenômeno, em especial que se refletisse a turma sequente no caso a binacional.

Discurso: “Eu acho que o pessoal do instituto precisava vir acompanhar mais de perto isso aí. Não é por ser um Pronatec ou ser um Binacional (...) mas eu acho que teriam que ter nos dado um apoio melhor, para o Centro de Referência de Quaraí (...) apoiar os professores, apoiar a coordenação eu acho que faltou apoio do instituto, do próprio IFFar apoiar o Centro de Referência de Quaraí, no total” [sic].

Discurso: “O pessoal daqui que estava aqui nos dava apoio, mas o pessoal do IFFar não vinha e nunca veio! A gente não os conhecia, só os que moravam aqui” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaios.

Síntese interpretativa: Na sua opinião sobre os motivos da evasão em que houve a desistência de todos os brasileiros do curso Binacional em vista que no curso o qual frequentou houveram doze formandos, sendo um curso ofertado apenas para brasileiros, considera que número expressivo de formandos em seu curso se deu pelo da união dos alunos e a ajuda coletiva àqueles que demonstravam dificuldade em certos temas.

Discurso: “Eu não sei por que, eu não consigo te dizer por que ele (brasileiro) desiste das coisas, desiste na metade do percurso. No lado uruguaio dá muito mais certo. Tu pode ver que em Artigas tem a UTU e é uma escola que não fecha, que não desiste, que não para, e aqui em Quaraí, nós tivemos uma, mas não sei se por falta de apoio tanto do próprio instituto do pessoal de Quaraí (sociedade e entidades) que acabou. Eu acho que o brasileiro desiste fácil das coisas. Não sei se desiste fácil por que ele acha que daqui um tempo vai ter novamente.” [sic].

Discurso: “Nós ali, nós ajudávamos uns aos outros, quem tinha mais conhecimento ajudava, e eu conversava com a gurizada para não desistir, para terminar”.

Análise da entrevista realizada com o indivíduo B

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar.

Dependentes

Síntese interpretativa: 24 anos. Ingressou com 21 anos. Nacionalidade brasileira. Profissão de atendente no comércio. Não possui filhos ou dependentes. Casada, reside com o marido em Quaraí/RS.

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico binacional.

Categoria: Trajetória anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: Não houve interrupção nos estudos até a conclusão do Ensino médio. Apesar de morar no interior, não houve revelado dificuldades em frequentar a escola rural. Realizou o ensino fundamental em duas escolas. Já a sua trajetória no ensino médio foi difícil, pois morava na área rural e passou a estudar na cidade, precisando acordar muito cedo para chegar na escola. Nesse período eram necessários pegar dois transportes, mas apesar das dificuldades de chegar até a escola, a participante revelou que conseguia ser uma aluna assídua com exceções de problemas nas estradas causadas pelo mal tempo, impossibilitando que o transporte de passageiros trafegasse. No ensino médio obteve boas notas, mas apresentou dificuldades na matemática. A participante revelou que na escola do interior, talvez pela empatia com o professor, era mais fácil assimilar a matemática,

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico

Síntese interpretativa: sua intenção ao ingressar ao curso se deu pela busca de uma qualificação a mais, mas que não havia um interesse iminente em

ingressar no mercado de trabalho nesta área de formação, pois na visão da participante o mercado de trabalho na área de formação do curso é pequeno na região de Quaraí, portanto, com pouca possibilidade de emprego. Entretanto, percebe-se que sua vontade era mais por uma realização pessoal por novas descobertas na área de tecnologia, e de ter uma titulação a mais, sendo estes os seus maiores interesses no curso. Revelou que a curiosidade de lidar com o computador e compreender como os componentes funcionam, foram determinantes. Revelou que as aulas de manutenção, lidando com peças e reparações eram as que mais lhe agradavam. Entretanto, o sentimento da curiosidade do funcionamento do computador pode ter sido influenciado de forma indireta em vista que seu esposo trabalhava nesta área.

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico de informática.

Síntese interpretativa: O desafio da participante estaria na inflexibilidade do horário de trabalho, a localidade da escola e a estrutura física que não promovia que alunos realizassem refeições.

Discurso: “Essa foi a parte mais complicada pois a gente saia, o horário (do curso) era em cima e como eu trabalho em comércio então era mais difícil as vezes eu saia atrasada, pois tem horário de entrar, mas propriamente dito para sair não conta, pois tu pode ficar mais se precisar(...) isso atrapalhava e era mais cansativo porque trabalhar com público te exige mais de paciência, de tu dormir bem. E com o curso, já chegava tarde em casa e as vezes tinha que fazer algo em casa, arrumar alguma coisa, mas aí tu já tava cansado e no outro dia já tinha que trabalhar e aí voltava toda a rotina de novo.” [sic].

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: Sua maior dificuldade vivenciada durante sua trajetória no curso foi a parte da programação, por ser algo novo e inesperado. Sentiu dificuldade de compreender a matéria. Um dos fatores da dificuldade estava na linguagem de programação ser em inglês, idioma o qual revelou não

possuir domínio. Apesar de ingressar no curso sem um conhecimento prévio, percebe-se pela sua fala que a aluna resistiu aos primeiros impactos diante das dificuldades reveladas e houve, portanto, um esforço para superar esses obstáculos.

Quando questionado sobre semelhanças da dificuldade que teve na matemática do ensino médio com as disciplinas de Programação, a participante afirmou que não via uma relação entre as dificuldades, pois a programação ainda estava iniciando. Percebe-se que sua dificuldade estava muito mais voltada nos caracteres e sintaxes da linguagem, pois ela afirmou que os cálculos na programação eram básicos.

Discurso: “Eu não conseguia entender, eu já chegava cansada e era uma matéria que exigia que tu prestasses bastante a atenção, e isso foi o que mais me motivou a desistir, por causa que eu não conseguia assimilar e eu não entendia a explicação do professor”.

Discurso: “Outro fator que me motivou a desistir é como esse curso de informática era binacional e já tinha estrangeiros que trabalhavam nessa área. O curso chegou um pouco avançado demais para mim. Eu não tive o começo”.

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: A participante não vê uma demanda local para a área de informática, mas sim um conhecimento a mais para ser valorizado em seu currículo de formação. Entretanto revelou que em seu ambiente de trabalho é recorrente a necessidade de manutenção de caixa de supermercado e que não há profissional capacitado, embora considere o mercado de trabalho na região bastante reduzido.

Discurso: “Eu acho que a parte que eu poderia utilizar mais no comércio seria a montagem e desmontagem, a manutenção! Programa não é que não tem aqui, o pessoal do comércio não dá muito valor pra isso, por ser uma cidade mais pequena” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: diante de uma turma com níveis de conhecimento prévio bastante distantes: A participante considera que as avaliações eram mais fáceis aos que já tinham conhecimento prévio, mas não revelou que os instrumentos avaliativos e metodologias eram desapropriados para os demais. Percebe-se um fenômeno muito maior que o idioma (espanhol / português) ou a nacionalidade dos alunos, pois o conhecimento prévio se mostrou um fator bastante evidente. Também, rever conteúdos como língua espanhola trouxe desestímulo diante do desafio frequentar a escola após um dia cansativo de trabalho.

Discurso: “Acho que o professor conhecia muito, mas não conseguia passar o conhecimento. A forma que ele fazia, parecia muito fácil e importante para ti aprender, só que ele não conseguia passar isso para o aluno, ele não conseguia ensinar como ele chegava naquele resultado para o aluno”. [sic]

Discurso: “Quanto a espanhol e português, isso só atrapalhou porque além de tu chegar cansado tinha que fazer português que tu já teve anos de Português, e depois fazer Espanhol que tu já teve Espanhol também, ainda mais sendo uma cidade fronteira(...) então eu acho uma coisa desnecessária, aquilo só contribuiu pra tu ter um cansaço maior.” [sic].

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços.

Síntese interpretativa: Não percebeu sobre uma equipe pedagógica atuante no Centro de Referência de Quaraí, apesar de perceber a presença de pessoas atuando no setor administrativo. Relatou que em dias de chuva dificultava bastante, pois a área de convivência era descoberta, obrigando que os alunos permanecessem dentro das salas de aula ou laboratórios. Com relação a assistência estudantil

Também relatou que colegas brasileiros sem transporte iam a pé até o Centro de Referência de Quaraí, diante de um percurso escuro e de alto risco, por ser uma via sem sinalização.

Discurso: “Eu acho bem falho essa parte do pessoal interagir com os alunos só que também não tinha pessoal naquele horário que a gente estava eram os professores, os dois ou três que tinham e só. Eu não via mais ninguém se tinha na secretaria (...) como era um horário noturno, não sei se era por isso que não tinha gente”. [sic].

Discurso: “Eu considero bom um supervisor chegar na turma e conversar com a turma ou não custa ele estar por ali e atacar o aluno (...) isso eu acho que faltou eu não sei se não teve porque demorou a ter uma pessoa lá como coordenadora e mesmo quando teve nunca me perguntaram sobre o curso, se eu tinha dificuldade em alguma matéria ou sobre o professor, nunca ninguém me perguntou isso”. [sic].

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaios.

Síntese interpretativa: Na sua fala, é percebido que o cansaço do trabalho trazido para a escola foi um fator que contribuiu para a sua desistência. Ela revelou anteriormente a questão cansaço e desgaste de trabalhar com o público e as jornadas de trabalho muitas vezes prolongadas. Não obstante, ela cita o conhecimento prévio dos uruguaios que já vinham com uma formação a qual os brasileiros não tiveram, o que facilitou para a permanência deles (uruguaios). Mas também considerou que a infraestrutura era precária revelando que não conseguia nem fazer uma refeição entre o intervalo do trabalho e o curso, e que o local da escola não proporcionava espaço para lanches. Revelou também a localidade como de difícil acesso distante e isolada, impossibilitando a permanência de alunos pedestres.

Discurso: “Em termos de horário de trabalho, aqui no Brasil é bem mais difícil do que no Uruguai”.

Discurso: “Muitas vezes, o que eles te falavam, tu entendia mais do que o professor havia falado, então, eles eram bem colaborativos com os brasileiros. Então eu não acho que teve desunião, não interferiu em eles não serem brasileiros, isso só agregou para a gente conhecer gente nova”. [sic].

Análise da entrevista realizada com o indivíduo C

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar. Dependentes.

Síntese interpretativa: 28 anos. Ingressou com 25 anos. Nacionalidade brasileira. Profissão de atendente no comércio. Não possui filhos ou dependentes. Casado, reside com a esposa em Quaraí/RS.

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico binacional.

Categoria: Trajetória anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: Realizou todo o primeiro grau na mesma escola, localizada na área urbana de Quaraí, e segundo grau na mesma escola localizada também na área urbana de Quaraí. Nesta pergunta o participante não revelou as dificuldades enfrentadas no ensino básico e médio em relação às disciplinas, e se houve reprovação.

Durante sua trajetória no ensino médio, estudava à noite e trabalhava ao dia.

Em 2009, interrompeu o segundo ano do ensino médio por ser convocado a servir ao Exército na mesma cidade, Quaraí. Após concluir o tempo como reservista, retornou para a escola concluiu o ensino médio.

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico.

Síntese interpretativa: O participante já realizava trabalhos de manutenção de computadores, inclusive esteve empregado em loja de venda e assistência de computadores. Sua motivação esteve centrada em ampliar o seu conhecimento na área da computação.

Discurso: “Aqui em Quaraí não tem muita gente que faz isso (...) a loja que eu trabalho com computadores não faz esse tipo de coisa (desenvolver programas) (...)de repente se eu aprendesse mais coisas, eu terminando o curso, eu poderia montar um negócio, mas infelizmente eu não terminei o curso.” [sic].

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

Síntese interpretativa: Refletiu fazendo uma rápida comparação da sua trajetória escolar do tempo do ensino médio com o atual momento, revelando que nesta fase da vida, têm-se a percepção da importância dos ensinamentos no curso técnico. Vai ao encontro a educação de adultos onde tem-se um público que busca a formação com significado para a vida, no sentido de formar-se e reformar-se. Revelou também que o trabalho não foi fator determinante como desafio, pois atuava na área técnica numa loja de informática e conseguia em tempo livre realizar as atividades propostas extraclasse.

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: o participante já havia manifestado a dificuldade nas disciplinas de programação, considerando a metodologia direcionada para àqueles que possuíam algum conhecimento prévio. Quando abordado sobre semelhanças com as disciplinas de exatas cursadas no ensino médio, o participante revelou que teve dificuldade em Matemática durante a sua trajetória no ensino médio. Outra matéria revelada foi Física. Entretanto, ele não vê uma relação tão direta dessas disciplinas em vista aos cálculos realizados nas disciplinas de programação.

Discurso: “No curso o que eu mais tinha dificuldade era a parte de programação e na parte de inglês, porque tinham várias palavras que eu não sabia (...)as aulas de Inglês que a gente tinha na escola eram básicas, eram verbos, coisas muito básicas”

Discurso: “O professor até tentava explicar, mas nem eu, nem muitos outros alunos que eu conversava, tínhamos bastante dificuldade nessa parte de inglês” [sic].

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: O participante revela que os ensinamentos “poderiam” ser usados, mas na sua fala não fora percebido um como uma necessidade iminente para a região e que aqueles ensinamentos supririam uma real demanda local.

Discurso: “Aqui nessa cidade é uma coisa muito deficiente, não existe curso de informática, não tem na cidade. Então tudo que era dado em aula, sim, poderia ser usado na região, na cidade. Hoje em dia eu poderia estar com um comércio fazendo sites” [sic].

Discurso: “Aqui nessa região eu trabalhava numa loja de informática e o pessoal dava mais preferência para essa loja de informática, eles não abrem mão para novas oportunidades.”

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: Percebe-se nas palavras do participante um forte sentimento querer ter continuado o curso. Já tinha alguma experiência em manutenção de computadores e realmente queria não só a formação técnica, mas ampliar seus conhecimentos. Antes mesmo de sua tentativa de reingresso, foi persistente em continuar. No momento que não conseguiu acompanhar as explicações nas disciplinas de programação, como relatado, permanecer no curso deixou de fazer sentido para si. Em suas falas foram percebidas afirmações que ele estava lá unicamente para aprender, e que o curso teria que fazer algum sentido na sua formação.

O participante considera que era necessário um reforço prévio para o nivelamento da turma, já que grande parte já possuía uma base como formação na área da informática.

Discurso: “Nas aulas de programação, simplesmente o professor nas ultimas aulas que eu estava indo, ele estava explicando só para os uruguaiois nas aulas de hardware, em algumas aulas sim houve uma diferença, mas nada que se levasse em conta”

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços.

Síntese interpretativa: Considerou não haver uma equipe atuante para o apoio pedagógico e administrativo. Mesmo tentando buscar apoio comunicando a dificuldade sua e de outros colegas em relação às disciplinas de programação, o apoio não se fez presente. Houve um contato entre a escola e o aluno apenas após ter abandonado o curso.

Discurso: “Quem sabe se houvesse um acompanhamento (...) eu não ia tá indo lá à toa reclamar ...o professor é muito bom, só que ele não sabia ensinar, então nesse momento que se verificou que foi alguém lá reclamar, elas teriam que verificar essa informação, se realmente era isso o que tava acontecendo e por que que o pessoal tá desistindo, mas não, simplesmente não deram bola.” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaiois.

Síntese interpretativa: O participante revelou que o pessoal, por estarem em descompasso com as explicações das aulas, antes de evadir ficavam realizando outras atividades durante as aulas, como acesso às redes sociais.

Discurso: “Quando começou a ficar mais difícil eles desistiram, agora não sei se foi pela explicação, porque no começo não tava tão difícil, no meu ponto de vista”

Análise da entrevista realizada com o indivíduo D

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar.

Dependentes

Síntese interpretativa: 51 anos. Ingressou com 48 anos. Nacionalidade brasileira. Profissão do lar. Viúva. Possui três filhos adultos e dois netos. Reside com uma filha, os dois netos e o genro em Quaraí/RS.

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico binacional.

Categoria: Trajetória anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: Não houve interrupção nos estudos até a conclusão do magistério. Posteriormente iniciou um curso superior de pedagogia, mas não concluiu por motivos financeiros, em vista que a instituição era privada, tendo a necessidade de pagamento de mensalidades. Posteriormente ingressou num curso superior de informática em universidade federal no estado de Santa Catarina (neste curso o contato com as disciplinas programação motivou para o abandono). Traçando um comparativo entre os fatores que a motivaram a desistir de seguir nos cursos (superior de informática e técnico no Centro de Referência de Quaraí) a participante revela que apesar dos cursos serem na mesma área, os fatores foram diferentes, pois na graduação ela credita um dos motivos mais relevantes a falta de experiência de professores, principalmente nas disciplinas de programação, por se tratar de um curso que estava iniciando naquela instituição.

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico.

Síntese interpretativa: A participante remete ao um grande desafio que foi vencer o medo da programação que no passado foi o fator que a levou a desistir. Este, portanto, foi um desafio assumido quando ingressou no curso Binacional. É percebido que em sua fala não há qualquer menção em atuar na área, mas uma oportunidade que ocorreu de cursar um curso federal e gratuito na sua cidade numa área (ementas) que não eram mais desconhecidas.

Discurso: “Eu já não tinha mais o medo da programação, aquilo já não era um estranho para mim”.

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

Síntese interpretativa: A participante muitas vezes buscou aulas de reforço com os professores em horários extraclasse que em sua maioria se davam no turno da tarde. Em muitos destes encontros, ia acompanhada de seus netos. Entretanto, teve em seu histórico um acentuado número de faltas por razões familiares.

Discurso: “Eu não tinha dificuldade porque eu não trabalhava. A família sim, eu tinha que deixar, todas as noites. A gente tinha que se afastar um pouco, mas não tive muita dificuldade” [sic].

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: O participante revelou que a maior dificuldade o desenvolvimento do trabalho de conclusão do curso. Fora percebido em sua fala que a sua frustração de não concluir foi muito maior que a dificuldade de fato de não fazer. Revelara que nos semestres finais houve uma grande desmotivação com o curso. Este fator, portanto, pode ter sido determinante para que ela não buscasse uma maior aproximação com os professores orientadores durante a etapa de desenvolvimento do TCC.

Discurso: “Não consegui fazer, não consegui ajuda, eu procurava, mas me via amarrada, não conseguia fazer, foi uma dificuldade imensa de não conseguir fazer”

Discurso: “Não, porque eu não tive aquele pânico da programação (...) o que me distanciou do curso foi aquela falta de professores e aquela luta da gente conseguir professores, desmotivou, parece. Desmotivou a turma toda e eu também fui desistindo, essa foi uma das causas”.

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: Considera que o mercado de trabalho para a computação é bastante reduzido, mas diante da falta de cursos de formação, isso não torna determinante para um desestímulo por parte dos alunos. Considera, entretanto, o perfil do aluno frente ao desconhecimento dos conteúdos, em especial, as disciplinas que envolviam algoritmos.

Discurso: “A demanda é bem pouca aqui em Quaraí tem, mas é pouca. Mas para as primeiras desistências, o motivo foram os algoritmos, eles entraram em pânico quando começou, não sabiam nem o significado, eu acho que foi por isso”.

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: A participante considera que muitos que desistiram não se deram a chance de tentar compreender a disciplina e a sua finalidade. Houve pouca resistência por parte dos desistentes.

Quanto aos instrumentos de avaliação, a participante considerou que objetivo (atingir os dois níveis da turma) foi atingido, isto é, equilibrado para os dois níveis de conhecimento da turma.

Discurso: “Eu acho que foi bem satisfatória a didática, eu acho que foi um esforço tremendo porque a turma era binacional, tinha 2 línguas ali, as práticas foram boas e todo mundo conseguiu entender e compreender tudo”. [sic].

Discurso: “A evasão não se deu por falta de interesse dos professores ou por falta de metodologias a evasão se deu mesmo pelo pânico do não conhecer

(algoritmos) e não encarar aquele estranho (...) os professores mal atuaram na aula e eles já estavam evadindo” [sic].

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços.

Síntese interpretativa: A participante considera importante o apoio pedagógico e administrativo, mas não percebeu a presença de profissionais nessas áreas no Centro de Referência. Em sua fala, a presença de uma equipe e apoio pedagógico poderia diminuir o quantitativo de evadidos. Considerou também a falta de publicidade da instituição, argumentando que parte da sociedade sequer conheciam sobre a existência do Centro de Referência.

Discurso: “Uma escola que colocaram lá e simplesmente abandonaram, pela gestão municipal, pelos gestores do IF, por todos os lados (...) Foi super precário o apoio pedagógico, os professores estavam sozinhos”.

Discurso: “Para um instituto federal, deveria estar mais centralizada à população! (...)Ninguém sabia nem que tinha esse instituto federal aqui em Quaraí”.

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaios.

Síntese interpretativa: Para reforçar a pergunta, o pesquisador destacou os fatores que tencionaram ao abandono captado em suas falas, como problema de pessoal e a falta de professor e apoio institucional de modo geral, a participante refletiu por um instante e reafirmou que estes foram fatores, mas os algoritmos como principal fator da desistência dos brasileiros que evadiram em sua maioria entre o primeiro e segundo semestre.

Quanto as desistências finais tencionadas pela desmotivação se deram também pelos intervalos de dias sem aula, a incerteza de quando haveria professor e as aulas seguintes.

Discurso: “Eu acho que não somos tão persistentes como eles. Eles persistiram, aguentaram, foram mais resistentes, pois as dificuldades tiveram

para todo mundo. Eu acho que foi mais persistência mesmo. Formos mais preguiçosos que os uruguaio, os uruguaio estudam bastante”

Discurso: “Eles já tinham mais conhecimentos prévios já vinham formados de um curso de informática então para eles foi mais fácil aquele curso”

Análise da entrevista realizada com o indivíduo E

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar. Dependentes.

Síntese interpretativa: 25 anos. Ingressou com 22 anos. Nacionalidade uruguaia. Profissão: Atendente de suporte na área de telecomunicações. Não possui filhos ou dependentes. Solteiro, reside com os pais em Artigas (Uruguai).

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico binacional.

Categoria: Trajetória anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: Não houve interrupção durante a sua trajetória escolar até o seu ingresso ao curso Técnico de Informática Binacional ofertado no Centro de Referência de Quaraí. Realizou formação docente em outra cidade, separando-se da família ainda muito jovem. Não relatou desafios ou dificuldades na sua trajetória mas demonstrou uma frustração por não haver muitas áreas de formação no departamento de Artigas.

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico.

Síntese interpretativa: Revelou que gostava da área de manutenção e reparação de computadores e a oferta surgida na UTU despertou o interesse em ingressar. Percebe-se que a UTU reuniu os ex-alunos concluintes do curso de reparação de computadores sobre a oportunidade de continuar a sua formação em um curso de informática binacional ofertado em Quaraí, cidade gêmea de Artigas. Esta oferta não ocorreu no lado brasileiro, onde a inscrição era livre, independentemente de ter uma formação prévia de informática.

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

Síntese interpretativa: O participante demonstrou valorar a formação através da continuidade dos estudos na educação formal. O fator trabalho diante da incompatibilidade de horários foi capital, tendo que sacrificar-se e abandonar os estudos pela primeira vez.

Discurso: “Em parte foi o horário do curso, por que ao final houve uma dificuldade a qual tive que abandonar o curso. Foi pelo trabalho, mas também a distância para chegar até o instituto.” [sic].

Discurso: “No idioma não tanto, eu basicamente me criei aqui na fronteira e minha maior dificuldade é falar em português, mas entender português não tenho problema, e sobre escrever não sei todas as regras de português, mas não tenho muita dificuldade”.

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: Sua dificuldade foi justamente ter que desistir da formação no binacional. Era um aluno assíduo e tirava boas notas.

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: Considera com mais ênfase ao trabalho como autônomo, pois na sua opinião, em Artigas existem apenas duas ou três empresas que atendem a região e afirma que criar uma empresa de médio porte torna-se complicado. Entretanto, a sua opinião é referida à cidade de Artigas, e não uma opinião geral da região envolvendo o lado brasileiro da fronteira. Mas também, o participante considera que o currículo estava adequado.

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: O participante considera que as metodologias e instrumentos estavam equilibrados aos diferentes níveis de conhecimento prévio da turma. Entretanto afirma que parte dos conteúdos como as áreas que envolviam manutenção de computadores já era do conhecimento da maioria dos uruguaiois, e pouco agregou para estes.

Discurso: “Os instrumentos de avaliação me pareceram que foram bons, me pareceu correto! Quanto a metodologia, para os que já tinham estudo me pareceu adequada. Para as pessoas que não tinham tanto estudo me pareceu adequada também, mas não em todos os pontos. Quando eu estava frequentando, eu me dava conta dessa característica (os diferentes níveis de conhecimento) mas eu diria que não foi determinante (para o abandono)”. [sic].

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços.

Síntese interpretativa: O participante afirma não ter percebido a presença de um pedagogo além dos professores. Afirmou desconhecer a presença fixa de algum profissional para os serviços administrativos, exceto alguns horários, estando o professor ou outra pessoa em momentos que não estava em seu horário de ala de aula. Considera que não, devido a natureza desses serviços, mas considera o apoio pedagógico muito importante e que poderia dar algum suporte aos alunos que apresentavam dificuldade nos ensinamentos do curso.

Discurso: “O apoio pedagógico, ao meu ver estava adequado, os professores estavam a todo momento dispostos a ajudar” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaiois.

Síntese interpretativa: O participante considera que a falta de uma formação de base na área da informática foi condicionante para que os brasileiros evadissem, com algumas exceções que se deram pela persistência de motivações não claramente reveladas. Ao relatar a falta de uma formação básica pode nos levar a falsa interpretação da sua fala anterior quando disse

que os conteúdos estavam “adequados” mas na sua realidade, diante do ensino uruguaio, a formação gradual em determinada área é muito comum.

Discurso: “Em parte foi pela dificuldade dos conteúdos ofertados. Em parte, me pareceu o compromisso com o curso, capaz que um ou outro pelo trabalho (...) mas mais pelo conhecimento prévio que não haviam, sendo bastante relevante possuir os conhecimentos prévios e os conteúdos abordados no curso.” [sic].

Análise da entrevista realizada com o indivíduo F

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar. Dependentes.

Síntese interpretativa: 27 anos. Ingressou com 24 anos. Nacionalidade uruguaia. Profissão: docente na área de informática em uma escola no Uruguai. Não possui filhos ou dependentes. União estável, reside com sua companheira em Quaraí/RS.

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico binacional.

Categoria: Trajetória anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: Teve formação na área rural próximo onde residia. Foi alfabetizado pela sua mãe. Frequentou diversas escolas durante as séries iniciais. Possui histórico de abandono escolar durante o ensino secundário, motivado pelo desejo de trabalhar e a pouca empatia diante do currículo. Conseguiu através de provas de validação concluir o secundário. ingressou no *bachillerato* em informática pela UTU, encontrando nesta área de formação a sua vocação profissional.

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico.

Síntese interpretativa: Seu interesse em ingressar no binacional se deu por vários fatores. Primeiramente por proporcionar a continuidade na área de formação que tivera na UTU. Outro fator destacado foi o fato dos ex-colegas de UTU ingressarem juntos no binacional.

Discurso: “Uma das coisas que eu e os guris que iniciamos e concluímos juntos em seis anos de estudos juntos é que a gente tem uma paixão pelos

computadores ...uma paixão pela parte técnica. Todos fazem trabalhos autônomos, e eu fui por causa que gostava de computadores, gostava de aprender mais, me especializar mais e ter um título e diploma. E também pela oportunidade de poder trabalhar nos dois países. [sic]”

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

Síntese interpretativa: É percebido nesta fala que houve um descontentamento diante do atraso de início do curso e a prorrogação da conclusão devido a falta de professores. O objetivo real era a conclusão do curso a qualquer custo, sentimento não percebido nos brasileiros. Revelou também o horário do curso, em especial durante o verão em vista que no Uruguai não houve mudança de horário nesta estação

Discurso: “Desafio teve, na verdade por um tempo quando eu estava trabalhando durante o curso. Tinha dias que eu saía um pouco mais tarde, o que afetava um pouco a chegada no horário certo no curso.”

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: O participante afirmou não ter havido dificuldade por já estar na idade adulta, portanto havia uma percepção do que era relevante na sua trajetória de vida.

Discurso: “Em nenhum momento pensei em desistir, eu gostei do que estava fazendo e não sentia o desejo de largar, somente concluir.”

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: O participante considera que os conteúdos estavam alinhados ao mercado de trabalho da região, no entanto sua opinião muda ao final da entrevista quando percebe o foco na pergunta. Então o participante afirma que a área da informática é uma demanda de centros maiores e talvez

a área *mobile*, tanto em manutenção como desenvolvimento teria sido vista com outros olhares.

Discurso: “Para mim foi bastante produtivo sabe, em si a parte técnica, muita coisa a gente sabia, mas a parte de redes foi bem mais focado forte do que a parte de redes que se dá no bacharelado técnico”.

Discurso: “Eu acho que um curso de reparação de *smartphones* ou programação de aplicativos para a região seria bom, hoje em dia tudo se trabalha com celular, é uma ou outra loja que trabalha com computador” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: Na sua opinião as metodologias e instrumentos de avaliação estavam condizentes para um curso técnico. Considerou, entretanto, ter havido um balanceamento, possibilitando conduzir adequadamente os ensinamentos aos diferentes níveis de conhecimento.

Discurso: “Eu acho que se tu vai dar uma aula, é normal ter gente com diferentes capacidades e diferentes conhecimentos (...) porque tu não pode dar uma prova pra um e outra prova pra outro pois embora tenham conhecimentos diferentes tão os dois na mesma aula no mesmo curso.” [sic].

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços.

Síntese interpretativa: O participante considera que o fenômeno da evasão poderia ser contornado para muitos alunos que desistiram do curso. Ele cita a importância do assistente social. Com relação aos profissionais administrativos. Ele considera que havia poucos funcionários e o retorno do *campus* ou reitoria era sempre muito demorado. Considerou a falta de apoio de transporte como um dos fatores que contribuíram fortemente não só para as desistências como a baixa procura e parca divulgação.

Discurso: “Eu achei falta de profissional (...) o educador social, que é o pessoal que vão na casa do aluno, saber o que tá acontecendo, por que não tá

indo. É outro apoio a mais que o aluno tem pra não desistir, sabe... então eu acho que na parte mesmo de funcionários eu achei meio precário. Tinha pouca gente pra bancar tudo né!” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaios.

Síntese interpretativa: O participante revelou outros fatores como a localização da escola que deveria ser mais centralizada; a falta de pessoal. Na sua fala ele considera que o professor tem um papel distinto do pedagogo e do assistente social, sendo estes profissionais com preparação para atendimentos específicos e com devido tempo para o atendimento dos diferentes fatores apresentados por alunos. Considera também a necessidade de uma formação inicial para brasileiros, ou uma forma de possibilitar ao ingressante conhecer as ementas e a área de formação profissional antes de preencher a vaga.

Discurso: “Eu acho que eu começaria e desistiria porque eu estou fazendo uma coisa que eu não tenho conhecimento, entende? Mas a informática é focada pra pessoa que gosta realmente(...) eu acho que um curso de operador de computadores com *Word Excel, E-mail*, eu acho que teria mais procura” [sic].

Análise da entrevista realizada com o indivíduo G

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar. Dependentes.

Síntese interpretativa: 28 anos. Ingressou com 25 anos. Nacionalidade uruguaia. Profissão: laboratorista de informática e serviços gerais em uma escola no Uruguai. Possui uma filha de três anos. União estável, reside em Quaraí/RS com sua companheira e filha.

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico binacional.

Categoria: Trajetória anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: cursou o ensino primário e básico na mesma escola em Artigas, na área urbana. Posteriormente ingressou ao bacharelado com mais três anos de formação. Nunca houve reprovação. Com 15 anos precisou conciliar os estudos com o trabalho. Formou-se com 17 anos de idade. Idade regular mínima. Ingressou no curso de administração em 2008 e seguiu até o segundo ano, no entanto, revelou ter perdido a vontade de continuar na formação e abandonou em 2009. Entretanto esteve longe da escola por um curto período até ingressar na formação continuada na área da informática e não parou mais até o ingresso no binacional. Sempre obteve boas notas e fora um aluno assíduo e participativo

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico.

Síntese interpretativa: Fora percebido em suas falas uma satisfação em residir em Quaraí. Ingressou com grande entusiasmo no binacional, valorando o fator “binacional” e a possibilidade de estudar em idioma português com

professores estrangeiros. Considerou também o fato da possibilidade de seguir em frente na área da informática, a qual já havia tido uma relevante experiência como docente em Artigas.

Discurso: “(...) eu acho uma experiência muito maravilhosa, poder estudar a tecnicatura aqui, a mais, que essa tecnicatura no lado uruguaio não tinha saído e acho que até agora ainda não saiu. É outra experiência, outra forma de ensino, outro idioma (...)”[sic].

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

Síntese interpretativa: Fora revelado que os desafios foram diferentes em cada etapa (antes e durante o curso técnico) O participante demonstrou segurança em conseguir lidar com as mudanças que ocorrera em sua vida em tão pouco tempo, onde o aumento de sua carga horária de trabalho, a mudança para Quaraí, a gravidez de sua esposa e o nascimento de sua filha foram fatores ao mesmo tempo desafiadores, mas encarados com grande estímulo.

Discurso: “Ao mesmo tempo que eu comecei a estudar no Farroupilha, eu também vim morar aqui em Quaraí, eu nunca tinha morado em outro lugar, foi toda uma experiência nova, não só no Farroupilha, mas aqui também (Quarai). Então um dos desafios foi poder conciliar todo o horário novo também, pois quando iniciei no farroupilha eu tinha três trabalhos de fato (...) e também a questão de gerenciar e fazer toda a iniciação de uma vida nova. Eu acho que esse foi o principal desafio”.

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: Entre outros desafios, o participante revelou que muitas vezes era necessário estender a sua jornada de trabalho como técnico de laboratório. Considera o tempo como o maior desafio enfrentado durante a sua formação no binacional.

Discurso: “Quando eu me inscrevi no curso, eu tinha pensado que ia ter muito tempo livre, eu fazia a vida de solteiro e não pensava ainda em ser pai

Ainda mais, muito antes de saber que ia ser pai, eu já queria vir estudar aqui e morar aqui e se deu tudo junto, tudo no mesmo tempo, então foi um desafio muito lindo de encarar! Não foi fácil porque eu tive que aprender a fazer muitas outras coisas que eu não fazia, os planos já tinham mudado, quando me inscrevi no curso achei que ia começar em março e começou em julho” [sic].

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: Considera que a formação ofertada pela UTU era mais prática e citou como exemplo os terem realizado a instalação da rede de um laboratório de forma voluntária. Entretanto, a matéria de empreendedorismo que tiveram na UTU era mais teórica e no Centro de Referência de Quaraí foi mais prático. Considerou que uma formação complementou a outra. Entretanto, atualmente considera pouca demanda para profissionais de informática

Discurso: “Não tem muita demanda, a pessoa que sai com formação tem mercado de trabalho, mas aqui é um pouco limitado. Tem muito trabalho técnico de reparação, manutenção, e tem muito técnico trabalhando em outras áreas (...) saem muitos capacitados para um mercado um pouco reduzido”

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: Demonstrou opinião contrária a alguns participantes considerando que as disciplinas de programação era algo novo também para eles uruguaios, pois sua formação previa na área da informática era voltada para manutenção. Considerou a metodologia alinhada a um curso técnico pelo que era exigido em dedicação do aluno. Considerou os instrumentos avaliativos um pouco desbalanceados, com um peso muito alto para a prova e pouca consideração nas atividades realizadas pelo aluno durante o decorrer do curso

Discurso: “Porque o aluno vai a aula todos os dias e a prova é só um dia e só umas horas. Imagina o rendimento de um aluno, (...) o cara pode ser o melhor

aluno da turma, mas o rendimento dele nesse dia não vai ser o melhor, então essa nota vai ser muito pesada na nota final dele”.

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços).

Síntese interpretativa: Como profissional atuante numa escola em diferentes setores, o participante demonstrou uma preocupação por não perceber a existência de uma equipe multidisciplinar para apoio no Centro de Referência. O participante, apesar de considerar as instalações de laboratórios de ótima qualidade fez revelações quanto a falta de assistência estudantil aos alunos pedestres diante da distância e do difícil acesso até a escola.

Discurso: “Eu acho que seria bom até para evitar o abandono mesmo por que poderia ter uma diferença importante se houvesse presença de pedagogos no Centro de Referência de Quaraí e que não tinha, isso eu acho que seria bom ter”.

Discurso: “Eu acho que também faltou isso, porque eu que trabalho na UTU, a gente está acostumado a ter uma equipe de administrativos, ainda mais, não só pra fazer o trabalho administrativo mas para pegar respostas sobre questões como datas de exame, para entregar uma constância, para entrega de atestado médico, mas não tinha. A única via de comunicação que nós tínhamos era através de algum professor(...) mas a gente não tinha um representante do Centro aqui presente(...)” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaios.

Síntese interpretativa: O participante considerou muitos fatores, mas o desconhecimento das ementas, da área de formação e atuação foram determinantes para o abandono da grande maioria que se deu entre o primeiro e segundo semestre de curso. Considera a falta de uma instituição consolidada que oferte cursos gratuitos de curta e média duração com uma formação continuada iniciando pelos conceitos básicos das áreas de oferta, o que determinou que muitos que se matriculassem no binacional, no caso

brasileiros, eram pessoas sem conhecimento prévio algum na área. Considerou a inflexibilidade da jornada de trabalho no Brasil, sem incentivo do trabalhador estudar, o que é diferente no Uruguai, que possui maior flexibilidade no trabalho para estudar.

Discurso: “Eu acho que uma estratégia muito importante para essas duas coisas, em primeiro lugar, a gente já ter uma visão do que é o curso do que vai estudar, já não vai ser tanta supressa. E outra coisa, é garantir o preenchimento e não perder a quantidade de vagas. Eram quinze brasileiros, então quem sabe ficou de fora quem queria, quem podia e não tinha tempo e orientação?” [sic].

Análise da entrevista realizada com o indivíduo H

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar. Dependentes.

Síntese interpretativa: 44 anos. Ingressou com 41 anos. Nacionalidade uruguaia. Profissão: atua no setor administrativo de um hospital no Uruguai. Possui um filho de dezessete anos e uma filha de dois anos. União estável, reside em Artigas (Uruguai) com seu filho e sua mãe.

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico binacional.

Categoria: Trajetória anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: Iniciou os estudos dos quatro aos onze anos (primária), dos doze aos dezessete anos em liceu de Artigas, sem reprovações ou interrupção dos estudos. Realizou uma formação de docência de língua inglesa com duração de dez anos. (Oito aos dezoito anos). Aos dezenove anos surgiu um grande desafio de cursar numa instituição de ensino superior de engenharia de sistemas e precisou mudar-se para a capital Montevideu. Permaneceu por quatro anos, entretanto retornou para Artigas sem ter concluído o curso. Além da questão familiar, os impactos referentes à diferença cultural da região metropolitana, as novas responsabilidades e o novo convívio compartilhando espaços com outras pessoas (em vista que esteve alojado numa casa de estudantes na capital) foram grandes desafios. Ao retornar, esteve longe da escola por um período e depois iniciou formação na área de administração de diferentes níveis e superior, e retornou a Montevideu para realizar uma pós-graduação. Não houve mais histórico de abandono.

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico.

Síntese interpretativa: O participante considera que o fato do curso ser binacional foi o que o motivou a realizar o curso. Percebe-se que para três uruguaios formados o fator binacional foi relevante, mas essa observação não foi percebida com os brasileiros.

Discurso: “Primeiro que eu já havia feito todos os cursos na UTU, que eu tinha interesse, então, um pouco foi falta de opção(...) eu tinha estudado antes a parte da informática, mas eu gostava mais da parte da administração, mas foi falta de opções na minha cidade. E depois que eu achei a proposta de estudar em outro país algo interessante e desafiador”

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

Síntese interpretativa: Apesar de ter sido pai do segundo filho durante a sua trajetória no binacional, além dos compromissos laborais, o participante era bastante assíduo e pontual aos horários de início e término do curso.

Discurso: “Eu consegui me adaptar muito bem, era um horário que eu tinha disponível e na verdade gostava bastante de estudar, me sentia muito bem. Gostava do lugar, gostava dos companheiros, e professores. ”

Discurso: “(...) simplesmente eu priorizava o importante e nesse momento eu achava que o estudo era o importante”.

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: O participante considera que a falta de professores e o período que ficaram sem algumas disciplinas causou uma grande desmotivação na turma. Também revela que não houve semelhança entre os desafios e dificuldades no curso binacional com a sua trajetória escolar anterior. Entretanto, considerou que, em alguns momentos, a jornada de trabalho junto ao horário de permanência no curso era desgastante.

Discurso: “Deslocamento não foi problema, tinha problema as vezes de horário, eu acordava as 5h da manhã e as vezes ficava estudando até 11h da noite. No outro dia acordava as 5h da manhã...”

Discurso: “A grande dificuldade é que chegou a um ponto do estudo em que os professores começaram a ir embora, e a falta de aulas no curso que era para terminar em dois anos, terminou em dois anos e meio”.

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado no Centro de Referência de Quaraí em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: O participante considera que alguém só com esse curso não conseguiria entrar no mercado de trabalho na parte de informática.

E revela que apenas os colegas que possuíam conhecimento prévio conseguiriam atuar na área. Na fala do participante, fora percebido uma decepção no curso, um descontentamento de modo geral no que tange conteúdos, metodologias a falta de apoio pedagógico e administrativo. Até o momento da entrevista não havia sido dada a validação do seu certificado, fator que o preocupava, pois precisava apresentar ao seu trabalho diante da flexibilidade de horários que havia tido durante o curso. No binacional entre IFSUL e UTU o certificado não requer validação.

Discurso: “Não, me parece que não, teria que ser, acho que um curso mais prático (...) outro tipo de conteúdo para inserção no mercado laboral” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: O participante considera que não houve distinção quanto a docentes darem mais atenção para determinado grupo de alunos, seja pela nacionalidade ou nível de conhecimento prévio. Sua opinião foi enfática, não houve mais comentários, demonstrou estar muito seguro de sua resposta. Mesmo quando a pergunta foi direcionada aos instrumentos de avaliação como nas dinâmicas das aulas.

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo no Centro de Referência de Quaraí durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços.

Síntese interpretativa: Percebe-se na fala do participante haver um sentimento de abandono diante da falta de professores, a ausência de uma coordenação e de pessoal em setores de apoio pedagógico e administrativo, e também a falta de apoio ao centro por parte da reitoria e do *campus* que o administrava. Em outro momento de sua narrativa fora percebido uma frustração diante do desamparo nos semestres finais onde, além da falta de profissionais, serviços básicos como energia elétrica e água potável faltavam em vários momentos. Entretanto, considera que tais fatores não foram determinantes ao abandono da maioria dos alunos em vista que estas faltas ocorreram nos semestres finais.

Discurso: “Eu não sentia a presença de um pedagogo, nunca falei com nenhum e na verdade eu acho que se tivesse a oportunidade de mudar algo, esse pedagogo teria sido importante, ter tido apoio. Mais no final dos estudos a gente foi meio que largado. A impressão era que precisava acabar por que sim (...) não importava a qualidade dos estudos.” [sic]

Discurso: “Falando do mesmo jeito, tinham dois períodos bem marcados. No primeiro período era uma infraestrutura muito importante. No segundo período, já acabando, no último semestre tinham coisas que faltavam que eram básicas, que não poderiam ter faltado. Na primeira etapa tinha tudo que precisava e até mais pelo que dão aqui no Uruguai.” [sic].

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaios.

Síntese interpretativa: Considera a falta de formação previa dos brasileiros. Percebe-se que na visão dos alunos uruguaios a formação previa anterior ao curso técnico naquela área de formação é algo natural, essencial e necessário. Entretanto fez ressalvas que o curso não proporcionara uma formação suficiente para atuar no mercado laboral, o que pode estar condicionado à questão de poucas oportunidades no mercado de trabalho na região, falta de

comprometimento dos professores ou mesmo as mentas e metodologias não estarem alinhadas às características do mercado local.

Discurso: “A formação que eles chegaram no momento. Eu acho que os uruguaiois vinham com melhor formação. Então permitia ter um melhor acompanhamento da aula. Esse eu acho que foi o principal fator. Eu acho que os uruguaiois valorizavam o curso mais que os próprios brasileiros. ”

Análise da entrevista realizada com o indivíduo I

Tema: Caracterização Sociodemográfica e Sociofamiliar dos <<Adultos>>

Participantes

Categoria: Adulto

Subcategoria: Idade. Nacionalidade. Profissão. Composição familiar. Dependentes.

Síntese interpretativa: 47 anos. Feminina. Nacionalidade brasileira. Profissão: atua como chefe de cozinha em restaurante e merendeira em uma escola pública. Solteira, reside em Sant'Ana do Livramento/RS (Uruguai). Possui dois filhos, com 19 e 27 anos.

Tema: Trajetória escolar anterior ao curso técnico binacional.

Categoria: Trajetória anterior ao curso técnico.

Síntese interpretativa: A participante não revelou muito sobre a sua trajetória escolar anterior ao seu ingresso no IFSUL. Limitou-se a falar que cursou o fundamental de forma contínua sem reprovações. O caso de abandono aos estudos se deu no curso superior que, por ter ocorrido em escola particular e por ter que pagar mensalidades, não conseguiu arcar ao longo do curso e acabou interrompendo. Ela ingressou na universidade em 2006, portanto houve um longo período longe da escola. Considera como semelhança entre o técnico binacional e a sua trajetória escolar anterior as disciplinas que envolviam cálculos.

Tema: Percepções diante da trajetória no curso técnico.

Categoria: Trajetória no curso técnico.

Subcategoria: As motivações que determinaram ao ingresso no curso técnico.

Síntese interpretativa: A participante demonstrara uma enorme satisfação e até gratidão pela oportunidade de formação no *Campus* Santana, o que não se percebeu em Quaraí, tampouco o sentimento foi até contrário como revelara alguns alunos do binacional em Quaraí. Entretanto, não houve

revelações sobre uma motivação específica pela área de sistemas de energias renováveis, não havendo uma ligação com a sua profissão, muito embora existe oferta de curso de culinária binacional em Rivera, mas ela já havia informado que não desejaria estudar no “lado uruguaio.”

Discurso: “A qualidade dos IFes”

“Porque a gente fala portunhol né. A gente não fala espanhol, mas o escrever deles é complicado, eles sabem muito mais do que nós, até por influência da TV, pois eles assistem TV brasileira e nós não assistimos canal uruguaio.” [sic].

Subcategoria: Os desafios em conciliar o trabalho, a família e o curso técnico em informática.

Síntese interpretativa: Percebe-se que conciliar trabalhos com o estudo foi um desafio, entretanto superado com muito empenho e força de vontade, muito provável pela motivação da estar estudando numa instituição que valoriza tanto o educando. O aluno tem prazer de estar na instituição, tanto que no seu horário de descanso

Discurso: “Tive problemas que talvez outros estudantes desistiriam, mas eu tive muito apoio dentro do IFSul e digo que sou muito grata ao IFSul, uma pena que estou saindo agora, mas o IFSul para mim é um divisor de águas.”

Discurso: “(...)nem na universidade a gente aprendeu coisas como aqui, e a instituição te acolhe de uma maneira que tu ficas atrelado a eles” [sic].

Subcategoria: As maiores dificuldades enfrentadas durante a frequência do curso técnico em informática (semelhança e divergência com as enfrentadas quando frequentou o ensino médio).

Síntese interpretativa: Considera que foram nas disciplinas que envolviam cálculos. Revelou que os uruguaio não demonstravam dificuldade na parte da matemática o que era muito comum com os colegas brasileiros, que vinham sem uma base. Informa que a maioria dos desistentes do curso eram jovens. Considera que a falta de percepção das oportunidades de formação é muito comum com os jovens. Tal percepção pode estar condicionada a sua época

quando frequentara o ensino médio e a ausência da formação técnica naquela ocasião.

Subcategoria: Opinião acerca dos conteúdos do curso técnico de informática ofertado em relação ao mercado de trabalho na região e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: A falta de aulas práticas, conforme revelada, pode estar direcionada a uma certa descrença por parte da participante e a sua visão dos colegas (evadidos) de que sairiam sem preparação para o mercado de trabalho. Essa falta de prática foi sentida no curso Binacional em Quaraí diante da fala de alguns participantes uruguaios.

Discurso: “Olha os conteúdos a gente tem, o que a gente não tem é aula prática(...) se nós tivéssemos a prática, nós já estávamos voando aqui”

Discurso: “Muitos colegas nossos desistiram por isso, por que infelizmente não tem a parte prática”

Subcategoria: Considerações sobre a eficácia das metodologias e das avaliações desenvolvidas pelos professores durante o curso, com relação aos diferentes níveis de conhecimento entre os colegas.

Síntese interpretativa: Fora percebido que na narrativa da participante não houve distinção entre os grupos (uruguaios ou brasileiros) nem nas metodologias e nem nos instrumentos de avaliação.

Discurso: ““Eu acredito que eles estão no caminho certo. Eles te dão a matéria e o aluno não entendeu, enquanto ele não entender ele não vai parar de ficar contigo. Isso eu posso dizer por mim, que torno a repetir, eu tinha muita dificuldade com os cálculos (...) e eu posso te dizer que eu aprendi, até porque os “castelhanos”, os uruguaios que poderiam ter mais dificuldade eles não têm! Na parte de escrita eles não tem (...) tudo vai do professor saber explicar né.”[sic].

Subcategoria: Com relação ao apoio pedagógico e administrativo durante a sua trajetória como aluno. (Aspectos positivos e negativos e se considera importantes esses serviços.

Síntese interpretativa: Considera que o apoio pedagógico presente parte unicamente dos professores. Quanto ao apoio administrativo a participante considera que é bem presente na instituição. Sobre a importância e relevância dos serviços administrativos que são aproximados ao atendimento de alunos, ela considera bastante relevantes para a permanência do aluno. É percebido na fala da aluna uma aproximação forte entre os profissionais administrativos com os alunos, com um contato informal.

Discurso: “Apoio pedagógico agente tem! “Os professores que atende aluno por aluno”.

Subcategoria: Considerações sobre o fato de um maior número de alunos brasileiros abandonarem o curso em relação aos uruguaios.

Síntese interpretativa: Relatou sobre a falta de perseverança dos evadidos, sua opinião tal observação se deu pelo descaso que percebeu de parte da turma que ingressou no curso. Mas considera a falta de atividades práticas como um fator de desmotivação para muitos. Fez considerações que o uruguaio valoriza muito a oportunidade de estudar no binacional no IFSUL.

Discurso: “A maioria evadiu porque quis né, não querem levar a sério. Porque tempo para vir eles têm. As vezes se desestimulam pela falta de coisas práticas que a gente não tem. Eu acho que a coisa que mais desmotiva e a falta da prática.”

Discurso: “Pelo que a gente percebe eles dizem que para eles é muito melhor estudar aqui do que lá. Até as comodidades de tudo. Então eles dizem que isso aqui é um mundo à parte em relação as escolas deles. Na infraestrutura, e professores também. A gente sabe por que é isso que eles dizem em aula. Mas o brasileiro como está acostumado com isso (...).

Análise da entrevista realizada com o indivíduo J

Percepções diante da evasão no *Campus Santana* do Livramento

Síntese interpretativa: Nas percepções de “J”, o fenômeno está mais empregado à outras circunstâncias do que à nacionalidade. Considera casos em determinadas áreas, mesmo em cursos binacionais ofertados em Rivera (Uruguai) que tem baixíssima taxa de evasão. Este fator não pode ter sido comparado com o binacional em Quaraí em vista que o técnico de informática foi o único ofertado. O participante faz considerações que o perfil do aluno e o desconhecimento sobre o curso são fatores comuns na maioria dos casos da evasão. Sobretudo, a localização das instituições porque acaba por ter impacto nos alunos mais carentes, quando não atendidos pela assistência estudantil, bem como àqueles que trabalham devido às jornadas de trabalho prolongadas, sendo estes fatores revelados também pelos participantes do binacional em Quaraí/RS.

Discurso: “[...] dependendo da turma as vezes evadem mais brasileiros e outras vezes evadem mais uruguaios. A gente tem cursos binacionais desde 2011 e nós já tivemos turmas onde a grande maioria era uruguaio, mas também já tivemos turmas onde a maioria era brasileiro[...] eu acredito que a evasão não seja exclusivamente pelo fator nacionalidade, mas de escolha do curso e a distância, que é o que mais nos afeta.” (J, 37 anos).

Discurso: “A gente notou que o desconhecimento pelo perfil de egresso do curso afeta as questões de evasão fortemente, assim como a localização, por que se alguém vai sair do bairro mais distante de Santana, ele vai pegar um ônibus até chegar até o centro e logo vai ter que pegar outro ônibus uruguaio para chegar a UTU em Rivera. Além disso, no horário de verão, o aluno vai sair do seu trabalho as 18h (Brasil) e vai ir pra UTU (Uruguai), só que lá é 17 h, já que o país vizinho não altera o horário, e a aula vai começar as 19h ... e sua aula vai até as 23:45 (Uruguai), 00:45 daqui[...] muitas pessoas acabam desistindo por causa dos dois fatores, horários e distâncias...”

Algumas considerações sobre a oferta dos cursos técnicos binacionais e as expectativas iniciais dos alunos.

Síntese interpretativa: Em sua fala, relatara que as instituições parceiras do Binacional, IFSUL - UTU possuem como grande desafio mostrar a estrutura curricular e suas ementas para os pré-ingressantes, a fim de garantir que os alunos ingressantes tenham um perfil ao curso o qual se matricularam, assim dirimir o efeito de arrependimento e conseqüentemente da evasão. Por conseguinte, o participante revela algumas ações como projetos de extensão cujo intuito é dar maior publicidade sobre as áreas de formação.

Discurso: “A gente tenta tomar uma série de medidas de divulgação para que o candidato conheça o curso antes de entrar. E em segundo lugar, que ele atinja essa expectativa, e isso faz com que o aluno evada menos se ele tem ciência que está entrando em determinado curso(...) Isso faz com que crie uma expectativa correta do que são os cursos ofertados”

Quanto as ações do *Campus Santana do Livramento* direcionadas à integração entre os discentes brasileiros e uruguaios.

Síntese interpretativa: Percebe-se na sua fala a importância do Binacional quanto às questões de união do fronteiro dando ênfase a sua cultura. É enfatizado em sua fala sobre o princípio binacional onde o aluno, sendo uruguaio ou brasileiro é aluno binacional, sem qualquer distinção, inclusive o mesmo aluno matriculado no *Campus Santana do Livramento* é matriculado também na UTU de Rivera.

Discurso: “Tentamos fazer com que todas as atividades culturais sejam integradoras. As vezes algumas datas até não se dão nos mesmos dias, por exemplo, dias dos pais, dia da independência, a semana farroupilha (...) na semana Farroupilha, a gente traz atrações culturais dos dois países. Tem o folclore uruguaio e a música gaúcha brasileira. Vem o ballet folclórico de Rivera e vem o bailado brasileiro. Inclusive está no nosso calendário acadêmico, desfilamos no dia 25 de agosto que é a independência do Uruguai com a bandeira dos 2 países e também no 7 de setembro”.

Discurso “(...) a gente considera o português e o espanhol como língua materna para escrita e comunicação nas aulas. Os professores, a mesma coisa. Eles dão aula no idioma que bem entender”

Sobre as ações realizadas para combater a evasão nos cursos técnicos binacionais.

Síntese interpretativa: Na fala do participante, o setor de registro acadêmicos do *Campus* realiza o controle quanto a frequência dos alunos. Quando o aluno apresenta comportamento de desistência, o setor solicita ao aluno para preencher um formulário com o objetivo de analisar as respostas e tentar identificar as causas para estabelecer de qual forma o problema poderá ser enfrentado. Além disso, o aluno é convidado a conversar com a pedagoga ou psicóloga para tentar solucionar os possíveis problemas e evitar a desistência.

O participante também informa quanto a existência do Plano de Permanência e Êxito da instituição que serve como amparo ao tratamento do fenômeno da retenção e evasão. Entretanto, informou que uma nova versão do plano está sendo desenvolvida pela atual gestão do IFSul. Durante a sua fala foi relatado que mesmo a assistência estudantil sendo um suporte para a permanência e êxito do aluno, ela própria, em alguns casos acaba criando uma fragilidade quanto ao abandono, por exemplo, o aluno ao perder a assistência devido a reprovações, muitas vezes acaba desistindo.

Discurso: “Tem várias ações, com a psicóloga, com a pedagoga, os professores quando em sala de aula percebem que um aluno está faltando, é sistemático informar na reunião pedagógica, pois a primeira pauta é a seguinte: situações com turmas e alunos. Quando um professor identifica que um aluno está faltando ou está tendo problema de comportamento, ele nos fala, e após isso o aluno é contatado pela equipe de apoio pedagógico.”

Quanto a existência de capacitação específica para os professores que ingressam na educação binacional.

Síntese interpretativa: O participante revelou que o professor ao ingressar nos cursos binacionais é acolhido, onde lhe são apresentadas as ações Binacionais praticadas no *Campus* e os princípios a serem seguidos por ele.

Outra ação institucionalizada no *Campus* são capacitações em maior escala sobre o Binacional para os servidores na semana de formação, que regularmente acontece no início de cada ano letivo, com ênfase nos Princípios Binacionais, como: a não distinção do aluno brasileiro e uruguaio, português e espanhol considerado como idioma materno, que o aluno pertence às 2 instituições, logo é registrado em ambas, pois tem os mesmos direitos e deveres em qualquer uma delas, conteúdos considerando questões do Brasil e Uruguai, entre outras.

Discurso: “Capacitações diretamente não, por que o binacional é o nosso dia-dia, e as questões que aparecem são esclarecidas pontualmente”.

Discurso “Chegou a acontecer de um professor de Montevideu que quando chegou a Rivera exigiu que os alunos brasileiros escrevessem em espanhol... Mas isso não pode! Vai contra os princípios formadores dos cursos binacionais”.

Com relação aos currículos binacionais, se consideras bem alinhados a proposta binacional.

Síntese interpretativa: O participante revelou que há uma aproximação entre a metodologia de ensino descrita no PPC Binacional e o Plano de Ensino, onde o professor precisa descrever, além dos conteúdos, como irá ser sua metodologia para o público binacional. Em seu relato é percebido que a alma da instituição é o binacional e o professor ao ingressar na instituição, passa a perceber essa diferenciação e vai se formando junto com o binacional.

Discurso: “Eu acredito que o PPC tenta da melhor maneira possível refletir a nossa metodologia binacional, embora tenha algumas questões que a gente não consegue fugir. Por exemplo, cursos de ensino médio integrado no Uruguai é uma coisa, no Brasil é outra. Devido as questões bases nacionais curriculares em cada país” [sic].

Discurso: “(...) a gente respira o Binacional aqui em Sant’Ana. O professor que entrou no sistema, do Binacional no *Campus*, ele já está imerso pelo Binacional na prática. Pode ser que algum na sua sala de aula dê menos atenção ao Binacional, mas o professor vai ter obrigatoriamente metade dos alunos uruguaios... ele vai se obrigar, inclusive a usar termos técnicos nos dois idiomas, devido a exigência indireta dos alunos... então isso se dá de fato, só que com mais intensidade em algumas disciplinas...”

A relação entre a oferta dos cursos técnicos binacionais e a oferta de emprego na região que circunda Sant’Ana do Livramento e Rivera.

Síntese interpretativa: Diante da caracterização sócio econômica da região, o participante considera necessário haver um enfoque ao empreendedorismo, possibilitando o crescimento do educando, mas também regional. Em sua fala, o binacional busca trabalhar esses aspectos junto às áreas de formação preparando o aluno com uma formação além da sua área técnica, mas com olhares para empreender.

Discurso: “O aluno de sistemas de energia renovável poderia conseguir emprego na usina eólica, mas lá trabalham meia dúzia de pessoas em manutenções preventivas. Mas olha a quantidade de placas solares que a gente enxerga nas casas atualmente!”

Discurso: “A ideia não é formar um aluno que aperte parafuso, a ideia não é formar simplesmente alguém que seja funcionário, mas sim um empreendedor. Então se a gente conseguir criar um mercado de energia renovável, se tu conseguires estimular pessoas em um curso de informática, e elas desenvolvam software para essas empresas que estão surgindo nas cidades (Rivera e Santana), nós estamos cumprindo a nossa missão”.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada A Perspectiva da Educação Profissional na Fronteira Sul do Brasil diante do problema do Abandono Escolar, que será realizada através de entrevistas, tendo como objetivo compreender o fenômeno do abandono escolar ocorrido no Curso Técnico de Informática Binacional ofertado no Centro de Referência de Quaraí/RS. Serão previamente marcados a data e horário para a realização da entrevista, a qual será utilizado como instrumentos de registro um aplicativo de gravador de áudio instalado em smartphone, uma câmera filmadora e um caderno para anotações. Estas medidas serão realizadas no Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Alegrete. Não é obrigatório, responder a todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos relacionados ao procedimento de coleta de dados por meio de entrevista serão mínimos, os quais estão descritos abaixo:

- Cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista;
- Os dados serão anonimizados, no entanto haverá risco de quebra de sigilo;
- Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;
- Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre condição psicológica restritiva ou incapacitante;
- Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre, satisfação profissional e acadêmica.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

O estudo aqui proposto não trará benefícios ou vantagens aos participantes a curto prazo. No entanto, os dados coletados e analisados serão de grande importância para que os objetivos desta pesquisa sejam alcançados, promovendo, portanto, um estudo norteador, possibilitando servir de aporte para ações institucionais diante do tema do abandono escolar.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores: O estudante de mestrado Daniel Delfini Ribeiro, autor da pesquisa.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO : DANIEL DELFINI RIBEIRO

NÚMERO DO TELEFONE (51) 36712673; (51) 995538861

ENDEREÇO: RUA MARCÍRIO VENTURA DE MATTOS, Nº 860, BAIRRO PROGRESSO, MANOEL VIANA/RS CEP:97640-000

ASSINATURA DO PESQUISADOR

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha

Rua Esmeralda, 430, Bairro Camobi, Santa Maria, Rio Grande do Su–
Fone/Fax: (55)32189850

e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEP/ 510, Norte, Bloco A,
3º andar, Ed. Ex- INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone:
(61)3315-5878/ 5879 – e-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome _____ por _____ extenso _____

Assinatura _____ Local: _____

_____ Data: ____/____/____ .