

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE UMA
POLÍTICA PÚBLICA: O PROEJA NO IFRS – CAMPUS
PORTO ALEGRE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Fabiana Grala Centeno

Sapucaia do Sul, RS, Brasil

2011

ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: O PROEJA NO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE

Fabiana Grala Centeno

Monografia apresentado ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Rodrigues Flores

Sapucaia do Sul, RS, Brasil

2011

C397e Centeno, Fabiana Grala.

Estudo sobre a implantação de uma política pública: o Proeja no IFRS Campus Porto Alegre / Fabiana Grala Centeno -- Sapucaia do Sul, 2011

63 f.: il.

Monografia de Conclusão (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Curso de Pós Graduação a Distância – Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional. Curso de Especialização em Gestão Educacional, Sapucaia do Sul, 2011.

Orientadora: Profª Drª Maria Luiza Rodrigues Flores

Ficha catalográfica elaborada por Filipe Xerxeneski da Silveira - CRB10/1497

© 2011

Todos os direitos autorais reservados a Fabiana Grala Centeno. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Rua Doze, n. 2010, Bairro da Luz, Santa Maria, RS. CEP: 97110-680

Fone(0xx) 5532225678; Fax (0xx) 32251144; E-mail: ufesme@ct.ufsm.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora aprova, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: O
PROEJA NO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE**

elaborada por
Fabiana Grala Centeno

Como requisito parcial obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Maria Luiza Rodrigues Flores, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Profa. Daniele Rorato Sagrillo, Ms
(1^a examinadora)

Profa. Cristiane Ludwig, Ms
(2^a examinadora)

Santa Maria 17 de setembro de 2011.

Precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam a nosso alcance. (Zygmunt Bauman)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa.....	31
Quadro 02 - Situação de matrícula dos alunos no Curso PROEJA – IFRS – Campus Porto Alegre: CENTENO, F.G, 18/04/2011.....	47
Gráfico 1 - As práticas pedagógicas integradas contribuem para a permanência dos alunos no curso.....	35
Gráfico 2 - Tempo de atuação Educação x Tempo de atuação na Educação Profissional	38
Gráfico 3 - O ingresso por sorteio é o mais adequado frente aos processos de gestão democrática.....	41
Gráfico 4 - A participação dos alunos no sorteio garante um melhor aproveitamento das vagas e diminui a evasão.....	41
Gráfico 5 - O ingresso por sorteio favorece a permanência do aluno no curso.....	42
Gráfico 6 - O acompanhamento pedagógico é resultado de forma eficiente para diminuir a evasão	45
Gráfico 7 - As políticas de permanência contam com a participação de todos o professores e técnicos envolvidos no curso.....	48
Gráfico 8 - A assistência estudantil (auxílio-financeiro) contribui para a garantia de frequência e de permanência no curso.....	49

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA: O PROEJA NO IFRS – CAMPUS PORTO ALEGRE

AUTORA: FABIANA GRALA CENTENO

ORIENTADORA: MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES

Data e Local da Defesa: Sapucaia do Sul/RS, 17 setembro de 2011.

Este trabalho apresenta um estudo sobre a consolidação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) como política pública no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre. O problema que deu origem a esse estudo foi: as políticas de assistência estudantil e de acompanhamento, implementadas no PROEJA do Campus Porto Alegre até o primeiro semestre de 2011 contribuem para o acesso e permanência dos estudantes? O objetivo geral do estudo foi investigar como estas políticas cooperam para a continuidade dos estudos pelos alunos. Os objetivos específicos foram: sistematizar a trajetória das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional; levantar dados sobre o PROEJA e sistematizar a trajetória de criação do Instituto Federal – Campus Porto Alegre. A fundamentação teórica do estudo baseou-se nos trabalhos de Aguiar (2001), Kuenzer (1997) Andrade (1993 e 2001), Santos (2006, 2008 e 2010), Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) sobre a integração da EJA à Educação Profissional. Em relação às políticas Públicas e Gestão Democrática da educação aprofundaram-se os estudos a partir de SANDER (2005). A pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo em educação na perspectiva de Ludke (1986); a abordagem metodológica utilizada foi de um estudo de caso, baseado em Gil (2002). O desenvolvimento da pesquisa contou com uma revisão bibliográfica e com análise documental, envolvendo estudo do Projeto Político-pedagógico e do Plano de Curso da Instituição, dados de processos seletivos para novos discentes, diários de classe, observações de reuniões pedagógicas e questionários aplicados aos professores e aos técnico-administrativos que operacionalizam e acompanham o Curso. Analisando-se os dados coletados, foi possível compreender que o sorteio, considerado um modo de acesso democrático pode ser repensado com a inserção de outras formas como entrevistas e memoriais no processo seletivo. O acompanhamento pedagógico oferecido pela Instituição é considerado eficiente, no entanto, precisa melhorar a articulação entre os setores e profissionais que acompanham o Curso. O grupo de professores reconhece a importância de instituir as reuniões pedagógicas como espaço de formação continuada em serviço.

Palavras-chave: Política Educacional. Gestão Democrática. PROEJA.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

STUDY ON THE ESTABLISHMENT OF A POLICY PUBLIC: The PROEJA IFRS ON - CAMPUS PORTO ALEGRE

AUTHOR: FABIANA GRALA CENTENO

COACH: MARIA LUIZA RODRIGUES FLORES

Date and Location of Defense: The Highlands / RS, 17 September 2011.

This paper presents a study on consolidation of the National Program for Integration of Professional Education with Basic Education in the form of Youth and Adults (PROEJA) and public policy at the Federal Institute of Rio Grande do Sul - Porto Alegre Campus. The problem that gave rise to this study: student assistance policies and monitoring implemented in Porto Alegre PROEJA Campus until 2011 / 1 contribute to the access and retention of students? The overall objective of the study was to investigate how these policies work together for the continuation of studies by students. The specific objectives were to systematize the history of public policies of Youth and Adult Vocational Education; PROEJA collecting data about the trajectory and systematize the creation of the Federal Institute - Campus Porto Alegre. The theoretical study was based on work and studies Aguiar (2001), Kuenzer (1997) Andrade (1993 and 2001), Santos (2006, 2008 and 2010), Ciavatta, Frigoto and Ramos (2005) on the integration of adult education to vocational education. In relation to public policies and democratic management of education deepened studies from Sand (2005). The research was characterized as a qualitative study in education under guidelines Ludke (1986), the methodological approach used was a case study, based on Gil (2002). The development of the research included a literature review and documentary analysis, involving study of the Political-Pedagogical Plan and Course of the institution, data selection process, daily class observations of educational meetings and questionnaires for teachers and technical administrative that operating and monitor the course. Analyzing the data collected, it was possible to understand the draw, despite being considered a form of democratic access, can be reconsidered with the inclusion of interviews, memorials etc in the selection process. The educational support offered by the institution is considered efficient however need to improve coordination between sectors and professionals who accompany the course. The group of teachers recognized the importance of creating educational meetings as a space in-service training.

Keywords: Educational Policy. Democratic management. PROEJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	14
1.2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	19
1.3. PROEJA	24
2. PERCURSO METODOLÓGICO	29
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
3.1. O PROEJA NO IFRS – Campus Porto Alegre: HISTÓRICO E DADOS GERAIS	33
3.2. POLÍTICAS DE ACESSO, ACOMPANHAMENTO E PERMANÊNCIA	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS	57
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO	59
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS PORTO ALEGRE.....	61

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de inquietações que emergiram da participação em processos interativos com profissionais e discentes dentro do espaço educacional onde foi desenvolvida a pesquisa. Assim, faço a opção de uso da primeira pessoa do singular porque a leitura trazido dos dados é atravessada pela minha experiência como profissional na instituição pesquisada. Assumo também, ao usar a primeira pessoa, que o trabalho é um recorte integrante da minha “autobiografia” e está marcado pelo gosto pessoal de trabalhar com educação, e mais recentemente, com educação profissional. Nesse sentido, o

[...] discurso (auto)biográfico comporta inúmeros riscos. Ninguém se diz impunemente. As tentações da vaidade ou do niilismo perseguem os esforços para dar sentido a percursos feitos pelo caminho do que somos, mas também pelos caminhos do que nos obrigam a ser. [...] o conhecimento pertence sempre a alguém, é fruto de um diálogo consigo mesmo, com os outros e com as coisas. [...] Tudo se decide na consciência do acto. No seu equilíbrio e sensatez. Na aceitação de que a (auto)leitura, no mesmo partilhada, não constitui uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar. (ABRAHÃO, 2001, p. 7)

Desde a graduação, concluída há mais de dez anos, entendia que um projeto ou problema de pesquisa deve emergir de demandas da própria trajetória profissional e que representasse um contribuição para os atores e a Instituição envolvidos na pesquisa. Com esse pensamento, busco nesse trabalho para o curso de Especialização em Gestão Educacional desenvolver um estudo relacionado com o trabalho desenvolvido junto ao curso PROEJA do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre.

Sabendo que o desenvolvimento de uma nação é resultado de um conjunto de políticas organizadas, articuladas e implementadas no decorrer do seu processo histórico e que a educação formal e informal (curricular extracurricular, da escola e fora da escola) assume importante função nesse processo, serão investigadas nesse trabalho as ações desencadeadas pela implantação de política pública

voltada para a integração de diferentes modalidades: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

Destaca-se, então, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), que vem sendo desenvolvido, desde 2006, uma educação integrada com qualificação profissional ofertada ao aluno trabalhador.

A posse como Técnica em Assuntos Educacionais no Campus Porto Alegre do IFRS, felizmente foi uma oportunidade de continuar trabalhando com educação, porém com outras possibilidades. As experiências anteriores eram exclusivamente com o trabalho em sala de aula. Mesmo entendendo que todo o professor é um gestor desse espaço pedagógico, trabalhar diretamente com a Gestão da Educação foi um grande desafio. No início do trabalho não tinha muito bem definido qual seria o meu papel nessa nova “profissão” e nessa nova Instituição. Na busca de uma identificação, fui traçando caminhos para contribuir com as questões que se atravessavam no cotidiano da Instituição.

Como professora, já havia trabalhado com a EJA (Educação de Jovens e Adultos), no nível do Ensino Fundamental, durante três anos, na rede estadual de ensino. No entanto, naquele momento, essa modalidade ainda estava muito ligada à formação supletiva e a pouca experiência docente não me permitiram, na época, reconhecer a dimensão e a importância histórica que essa modalidade assume no desenvolvimento do país. Além disso, com pouca experiência foi muito difícil atender as demandas que o público da EJA exigem do professor, muito além do domínio de conteúdos de formação.

Logo no início do novo trabalho, fui designada a integrar o grupo de profissionais que operacionalizam o curso PROEJA no Campus Porto Alegre. Na tentativa de encontrar maneiras de fazer parte do curso, comecei a participar das reuniões pedagógicas, onde várias temáticas perpassavam as discussões: currículo integrado, infrequência, índices e motivações da evasão e as situações de não-aprendizagem (dos saberes escolares). Confesso, que nos momentos iniciais poucas contribuições pude dar.

Surge, então, a oportunidade de participar de um curso extensão de Aperfeiçoamento de EJA e Educação Profissional, desenvolvido na própria Instituição, como curso de formação continuada. Os aprendizados desse curso e as trocas outros profissionais que acompanham o curso foram fundamentais para uma mudança no pensamento e nos rumos profissionais que assumiria daí em diante. Com esse enriquecimento da trajetória profissional que pude reconhecer e acreditar na importância de contribuir para o fortalecimento de políticas públicas destinadas a essas modalidades.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como as políticas de acesso, assistência estudantil e de acompanhamento implementadas no PROEJA do Campus Porto Alegre contribuem para o acesso e permanência dos estudantes. No trajeto, contei com a participação dos alunos, técnicos e professores e com a pesquisa pretendo contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de acompanhamento desenvolvidas.

Para atender ao objetivo geral, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos: sistematizar a trajetória das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos; levantar dados sobre o PROEJA; sistematizar a trajetória de criação do Instituto Federal – Campus Porto Alegre e, por fim, analisar a implementação das políticas de acesso e permanência no PROEJA.

A fundamentação teórica do estudo baseou-se nos trabalhos e estudos de Aguiar (2001), Kuenzer (1997) Andrade (1993 E 2001), Santos (2006, 2008 and 2010), Ciavatta, Frigoto e Ramos (2005) sobre a integração da EJA a Educação Profissional. Em relação às políticas Públicas e Gestão Democrática da educação aprofundaram-se os estudos a partir de Sander (2005).

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com indicações teóricas de Ludke (1986). O estudo de caso baseia-se em Gil (2002), a metodologia mais adequada dentre das possibilidades da pesquisa. A pesquisa contou com dados obtidos com a análise documental e com observações participantes das atividades desenvolvidas no curso ao longo de seu processo de implantação. Por fim, um questionário foi proposto aos professores e técnicos que operacionalizam o PROEJA.

O desenvolvimento do trabalho é apresentado em três capítulos assim organizados:

No primeiro capítulo, a fundamentação teórica é desenvolvida , introduzindo questões pertinentes as políticas públicas no campo da gestão democrática, buscando a especificidade apresentada em três partes: as trajetórias da EJA no Brasil, as trajetórias da educação e o PROEJA

O segundo capítulo apresenta o caminho metodológico, estabelecendo uma pesquisa qualitativa baseada nas indicações de Ludke (1986), utilizando a metodologia estudo de caso, baseado em Gil (2002). Contribuiu para a pesquisa a revisão bibliográfica, análise documental, envolvendo estudo do PPP e do Plano de curso, coleta de dados processos seletivos, consulta diários de classe e questionários aplicados aos técnicos administrativos.

No terceiro capítulo são apresentados os dados coletados e as discussões baseadas em Santos (2007) e Oliveira (1999). Por fim, são apresentadas as considerações finais buscando responder as questões que deram origem ao estudo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo irá abordar como as políticas educacionais implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. Para tanto, encontra-se assim organizado: primeiramente um abordagem geral das políticas públicas em tempo gestão democrática, após uma revisão das políticas que foram aplicadas a EJA, a EP e, finalmente, ao PROEJA.

As políticas destinadas a EJA sempre foram ligadas a projetos assistencialistas e compensatórios. Por sua vez, as destinadas a Educação Profissional caracterizavam-se como um treinamento para as demandas urgentes do mercado de trabalho. Seguindo essa linha, segundo Sander (2005, p. 128) duas vertentes atuais surgem no campo da educação: a vertente da gestão produtiva inserida numa política mercadologia e uma vertente democrática. Os princípios da gestão democrática consagrados no artigo 206 da Constituição Federal, no artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases (1996) são garantida da base legal que confere á comunidade o direito de participar do fazer pedagógico como extensão do fazer educacional da família e da sociedade.

O PROEJA surge como uma nova proposta dentro das políticas de EJA e EP e se constrói essencialmente dentro da vertente da gestão democrática. Pela sua própria essência de contribuir para uma educação inclusiva e a formação integral e cidadã. Ao promover a elevação da escolaridade articulada com qualificação social e profissional, o curso adquire uma perspectiva formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana, de inclusão social e de desenvolvimento sustentável, formando sujeitos capazes de interagir criticamente nas decisões da escola e da sociedade.

“ A tendência democrática de pensar as políticas educacionais e de exercer a administração da educação não surgiu do nada nem é uma herança da divisão de poder feita pelo Estado ou governo de turno ou, ainda, uma dívida das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, o exame dos recentes desenvolvimentos revela que a administração democrática é uma conquista, uma construção histórica que se insere nos movimentos sociais de reconstrução de nossas instituições democráticas desde a ruptura institucional de 1964, incluindo os movimentos políticos das

Diretas Já e da Constituinte, que culminaram com a adoção da nova Carta Constitucional em 1988 (SANDER, 2005, p. 132.).

No contexto da educação, acompanhando o movimento democrático, segundo Sander (2005, p. 132) foi acompanhado pela consolidação de sociedades científicas e associações de educadores, ao movimento renovador das Conferências Brasileiras de Educação, a crescente produção científica e a ampliação dos programas de Pós-graduação e pela defesa da escola pública e luta pela valorização do magistério.

A tendência democrática fica evidente na legislação de ensino e atingiu distintos níveis e modalidades. Então, a EJA se legitima nesse contexto. Para compreender como chegamos às políticas como estão sendo desenvolvidas atualmente, acredito que é necessário um resgate histórico das políticas destinadas a essas modalidades de educação.

1.1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Segundo Aguiar (2001) é possível considerar que o ensino de adultos teve como precursores os jesuítas que foram responsáveis não apenas pelo ensino da catequese e dos ofícios da colônia de indígenas e africanos, mas pela instrução dos colonos portugueses.

Com a transposição sistemática dos valores e práticas religiosas do cristianismo, o ensino constitui um processo de conquista cultural, substituindo a cultura nativa pela latina. “O ensino, sob regência da Companhia de Jesus, era guiado pelo plano de estudos *Ratio Studiorum* – primeiro sistema educacional organizado da educação católica, gerando um sistema de ensino elitizado e aristocratizado, com esse plano, a educação excluía as camadas populares do ensino, destinando a elas apenas a catequização. Para a classe dominante, são oferecidos novos currículos, com cursos de “Humanidades”, “Filosofia e Ciências” e o ensino médio.” (MOUSQUER, 2010, p.7).

No século XVIII, temendo o poder que a Companhia de Jesus exercia sobre a colônia, o Ministro Marques do Pombal, expulsa os jesuítas. Com um lapso de providências de treze anos, em 1759 inicia o processo da Educação Pública no Brasil, que passa a ser organizada em aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica),

que atendia a população masculina, representando uma elitização pela educação. Além disso, o “governo central passou a se responsabilizar pela promoção e legislação do ensino no Município da Corte e pela Educação Superior, delegando às províncias as competências para legislar e organizar a educação primária e média” (FISCHMANN, 1987, p.171)

Em 1812, foi retomada a Educação Profissional e a Educação de adultos com a fundação da Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros, em Minas Gerais. Com o advento da Constituição Imperial de 1824, que garantia educação para todos, abre-se a prerrogativa para que os adultos passem a ter direito a educação.

Segundo Sander (2005) houve alguns desenvolvimentos promissores no campo do ensino, graças à sensibilidade política e cultural do Imperador Dom Pedro II. É nesse contexto que no final do Império, Rui Barbosa liderou um importante movimento de reação a falta de uma tradição pedagógica autenticamente brasileira e à ausência de uma política de educação popular comprometida com a formação para a cidadania e a defesa dos interesses nacionais.

Em 1930, foi fundado o Ministério da Educação e Saúde, que publica quatro anos depois o Plano Nacional da Educação, que amplia o ensino primário para os adultos. É a primeira vez na história que essa modalidade teve um tratamento específico dentro das políticas para a educação no Brasil.

Em 1942, na ocasião da fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, coordenado por Anísio Teixeira, é estabelecido um Fundo Nacional para o Ensino Primário, com 25% destinado ao Plano Geral de Ensino Supletivo para Jovens e Adultos Analfabetos, esse regulamentava a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947/52)

Caracterizou-se fundamentalmente pelo seu aspecto extensivo, ampliando as redes estaduais de ensino supletivo. Inspirada no princípio da rentabilidade e da produtividade demarcava um período do processo de alfabetização em três meses e, a partir de então, o adulto estava livre para capacitação profissional de atividades que não exigem o saber elaborado. (AGUIAR, 2002, p.2).

Em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, é fundada a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação,

Ciência e Cultura). Essas organizações alertam para as desigualdades e o papel da educação no desenvolvimento das nações *atrasadas*. Como consequência dessas indicações é criada junto ao Ministério da Educação e Saúde, o Serviço de Educação de Adultos, responsáveis pela coordenação dos planos Anuais do Ensino Supletivo.

Em 1952, o Ministério da Educação e Saúde institui a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e em 1958, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Os dois provocaram movimentos de alfabetização de jovens e adultos. Alinhado as campanhas institucionalizadas é crescente o movimento da educação popular, a partir das contribuições de Paulo Freire. Esse processo foi estagnado a partir de 1964, sob a alegação do seu cunho ideológico e por ser considerado “coisa de esquerda”.

Para Moura (2004) apud Aguiar (2001) Freire trouxe um referencial teórico voltado exclusivamente para a Educação de Jovens e Adultos, única até os dias atuais. Referencial pautado nos princípios que valorizam o saber e a cultura dos educandos, considerados produtores do conhecimento e engajados em uma educação dialógica.

Em 1967, é criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), após dois anos de organização começa a implantação de um programa de educação de massa, atendendo principalmente jovens entre 15 e 30 anos. Não apenas para atender a indicação das agências internacionais, mas para garantir a aceitação militar junto às classes populares e a inserção do alunado na indústria. O Mobreal atuou em duas frentes: a primeira a alfabetização Funcional e a segunda a Educação Integradora. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) se posicionou contra a alfabetização de massa, que resulta em analfabetos funcionais. O Mobreal funcionou por 15 anos, mas não conseguiu reduzir os números do analfabetismo no Brasil.

Segundo Pierro (2000) das 40 milhões de pessoas que, segundo os registros do MOBREAL, se inscreveram nos cursos ao longo dos seus 15 anos de existência, 15 milhões foram certificados, mas técnicos do órgão admitiam que apenas 10% delas se alfabetizaram de fato. Estigmatizado como modelo de educação

domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República, as condições políticas de acionar com eficácia mecanismos de preservação institucional que utilizara o período precedente.

Em 1974, foram criados os Centros de Estudos Supletivos, cuja responsabilidade seria das secretarias estaduais de educação, oferecendo ensino não-presencial a partir de módulos instrucionais. Este modelo resiste até os dias atuais, apesar de reduzido dentro dos sistemas de ensino. (ANDRADE, 2004, p.56).

O Ensino Supletivo tinha por objetivo suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tiveram acesso em idade própria, vinculando-se a um caráter compensatório, assistencialistas e propondo recuperar o atraso na formação de mão-de-obra para o desenvolvimento nacional.

O organismo que sucedeu o MOBRAL, a Fundação EDUCAR – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, funcionou por quatro anos (1986-1990). Isso representou mudanças significativas a sua subordinação à estrutura do MEC e a transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés da instituição de execução direta. No primeiro ano do novo modelo de gestão, as organizações da sociedade civil já respondiam por 21% dos alunos atendidos e eram proponentes da quase totalidade dos projetos denominados “alternativos” por adotarem metodologia diferenciada do padrão institucional.

Houve uma relativa descentralização das suas atividades e a Fundação apoiou técnica e financeiramente alguma iniciativas inovadoras de educação básica de jovens e adultos conduzidas por prefeituras municipais ou instituições da sociedade civil, dentre as quais o Projeto de Educação Básica da Baixada Fluminense que, em agosto de 1988, receberia da UNESCO o Prêmio Nadja K. Kronpskaia (ANDRADE, 1993, p.67)

Uma medida provisória do Governo Collor extinguiu a Fundação Educar. Uma ampla Comissão composta por representantes do Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pela Força Sindical. Foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e oficialmente lançado em setembro de 1990. Este plano teve vida curta, assim como o governo do presidente Fernando Collor de Melo.

Em 1990, na Conferência de Jomtien, o Brasil assumiu o compromisso da elaboração de Planos Decenais de Educação, com a responsabilidade de garantir o direito à educação para todos seus habitantes. Após a realização do debate

realizado em todo o país, a versão final do Plano Nacional de Educação para Todos foi apresentada em 1994, onde a Educação de Jovens e Adultos ressurgia como um tópico destacado nas agendas de políticas públicas. Uma vez que incluía metas para alfabetização de estudantes situados na faixa etária entre 15 e 29 anos.

Em 1996 surgem os Fórum de Educação de Jovens e Adultos, que foram reconhecidos pelo MEC (Ministério da Educação) em 2004 como interlocutores de políticas públicas, não se limitando apenas a alfabetização, assumindo como um processo que se dá ao longo da vida, de acordo com a Declaração de Hamburgo de 1997.

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos constituem em espaços plurais, que envolvem diversos segmentos governamentais e não-governamentais. São instâncias participativas que objetivam articular e socializar as experiências da área, bem como intervir nas políticas públicas. Os fóruns são parte de um movimento nacional o que permite o estabelecimento de uma grande interlocução em todo o país (AGUIAR, 2002, p.03).

Outra política que está sendo desenvolvida é o Programa Brasil Alfabetizado (do Governo Federal), iniciado em 2003, permanecendo até os dias atuais.

A partir de 2004 [o governo brasileiro] investe no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação. Assim, estabeleceu que a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, que também se põe, como desafio, a garantia de acesso ao ensino médio, por via dessa modalidade (PAIVA, 2005, p.203).

Nesse histórico podemos ver que a Educação de Jovens e Adultos esteve atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios, insuficientes para as demandas existentes. No entanto, pensar a educação ao longo da vida integrada a uma formação profissional e que permita compreender o mundo e nele atuar em busca da melhoria das próprias condições de vida, não regulado por uma lógica do mercado de trabalho, assumiu-se formação do cidadão inserido no contexto produtivo, mas enriquecido com outras possibilidades com referências culturais, sociais e políticas.

A Educação de Jovens e Adultos tem uma amplitude de sujeitos, pois envolve aqueles que ficam a margem do sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de fatores adicionais como raça/etnia, cor gêneros entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais. Entre esses existem

predominantemente, aqueles que nunca estudaram, ou tiveram e têm trajetórias escolares interrompidas ou, em outras palavras, o aluno ou aluna da Educação de Jovens e Adultos que foi expulso ou expulsa da escola dita regular, ou a ela nunca chegou. A partir de então está fora da idade considerada “ideal”, determinada por lei (AGUIAR, 2002, p.04).

Atualmente, é possível inserir as políticas públicas que integram a educação profissional a EJA, com destaque para o PROEJA, inserido no contexto educacional brasileiro pelo decreto 5.478 de 24 de junho de 2005. Sendo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o local escolhido para implementação da política.

1.2 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE). Esses colégios desenvolviam o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados.

O início do século XX modificou-se a perspectiva assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para dedicar-se a preparação de operários para o exercício profissional. Assim, segundo Cunha (2000, p.63) Nilo Peçanha, então governador do Rio de Janeiro, cria a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, cuja finalidade é a formação de operários, destinados à instalação e manutenção de equipamentos e veículos. No entanto, considera-se que um projeto nacional de educação profissional surge formalmente no Brasil em 1909 com a criação de um conjunto de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, mantida pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, destinada aos trabalhadores ou filhos dos trabalhadores, ou seja, os “desfavorecidos da fortuna”. Expressão descrita no Decreto nº 7566, assinado por Nilo Peçanha, então presidente do Brasil.

Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Artífices se associavam a qualificação da mão-de-obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de

vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da Nação. (BRASIL, 2008b, p.13)

Vivencia-se o fortalecimento da elite industrial brasileira, em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e pelo crash da bolsa de Nova Iorque, em 1929. A mudança do perfil econômico brasileiro do modelo agro-exportador para o urbano-industrial surge a necessidade de qualificar a mão-de-obra para o novo papel estratégico do país e que tem muita participação estatal.

Com esse processo de industrialização e modernização das relações de produção, as camadas dirigentes viram a necessidade de uma atenção especial com relação à educação nacional, com isso aumentou a pressão no sentido de normatizar a educação nacional.

Em 1942, Gustavo Capanema, então ministro da Educação, estabelece, através de um conjunto de decretos, a Reforma Capanema, a partir da qual a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis: a educação básica e a superior. A educação básica fica dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial. A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Apesar dessa diferenciação, é nesse contexto que, por meio de exames de adaptação, surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico (o colegial, com suas variantes, o científico e o clássico) e os cursos profissionalizantes de nível médio. Entretanto, “reafirmava-se a dualidade, pois o acesso ao ensino superior via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente” (KUENZER, 1997, p. 09).

A partir de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, e com isso, passam a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. [...] Foi no de 1959 que se iniciou o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. “As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2008b, p.14).

Com o advento do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) - 1969-1974 - programas específicos como os Corredores de Transporte, o Petroquímico e o de Comunicações, cria-se a premência pela oferta de cursos técnicos nessas áreas, dando continuidade a uma educação em favor das necessidades imediatas do mundo.

Em 1971, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) torna, de maneira compulsória, todo currículo de segundo grau em técnico-profissional, reflexo desse momento histórico. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob regime de urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos. [...] Em 1978, três escolas técnicas federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. (BRASIL, 2008b, p.14).

O plano do governo de industrialização subalterna, conhecido como milagre brasileiro, demandou por mão-de-obra qualificada (técnicos de nível médio). Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho” - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento.

Nos anos 1980, o Brasil sofre com uma crise econômica, a disparada inflacionária, a retração da produção. Na ocasião é publicada a Lei 7044/82 que altera a LDB (1971) referentes a profissionalização de 2º grau, a perspectiva de formação integral foi perdendo-se, já que

Desde então, o 2º grau permanece uma espécie de segmento rejeitado do sistema educacional, definido pela dupla negação: nem 1º grau, nem superior. Como função propedêutica era algo de que não se abria mão – nem os estudantes nem os empresários do ensino – os exames vestibulares (programas, livros, tipos de provas, cronograma) assumiram a direção do currículo. (CUNHA, 1998, p.68).

Na década de 1990, a sociedade passa a ser marcada pelo processo de globalização, fruto das mudanças do capitalismo como modo de produção que se operacionaliza fortemente em proporções globais.

A globalização do capitalismo acarreta também na globalização do seu projeto político-pedagógico, o neoliberalismo. A interferência desse projeto na governação dos Estados implica a redução de sua interferência frente às questões sociais (Estado Mínimo) deixando a sociedade vulnerável às iniciativas do mercado. (MOUSQUER, 2010, p.22).

As mudanças no sistema de produção com a robotização e automação, os novos métodos de gestão, impulsionam as demandas por mão-de-obra qualificada, mas sob influência do ideário de Estado Mínimo, onde as políticas educacionais impulsionam apenas cursos de qualificação profissional de curta duração, completamente dissociados da educação básica.

Na segunda metade da década de 1990, as instituições federais de formação profissional e tecnológica abrem a necessidade de debater sobre suas aspirações dentro do território brasileiro, abrindo espaço para o surgimento de uma rede federal de educação profissional e tecnológica.

No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), e abre caminho para que as escolas agrotécnicas federais sejam integradas a esse processo. A implantação de novos CEFET só ocorre efetivamente a partir de 1999. (BRASIL, 2008b, p. 15).

A partir do Decreto nº 2.208/97 são estabelecidas as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro, indicado pelas grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional -PROEP). Com uma previsão inicial de 5 anos buscava-se aumentar a capacidade de autofinanciamento das instituições, que gradativamente se eximiria do financiamento da educação profissional.

Em 1999, o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Centro Federal de Educação Tecnológica, iniciado em 1978 é retomado:

Em 2002, pesquisadores de universidades, representantes de órgãos governamentais e sindicalistas reuniram-se, em Santo André, e redigiram uma proposta que deveria subsidiar o governo Lula, recém-empossado, no tocante às políticas de educação profissional. A Carta de Santo André, como ficou conhecida, sugeria, dentre outros pontos destacados, políticas que aliassem qualificação profissional e elevação de escolaridade para os trabalhadores (GRABOWISKI, 2010, p.151).

No ano de 2004, o Decreto 2.208/97 é substituído pelo Decreto nº 5154/04, a rede federal de educação tecnológica ganha autonomia para a criação e

implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Como novas prerrogativas, o fator econômico até então condicionante primordial para o fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, passa a ser a qualidade social. Com um projeto societário de inclusão social e voltado para o desenvolvimento local e regional.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, 2007, p. 24)

Abre-se a possibilidade de uma formação integral no Ensino Médio à educação profissional técnica de nível médio, deixando esta de ser exclusivamente para o exercício do trabalho para proporcionar uma maior compreensão das dinâmicas sócio-produtiva. Sendo o ser humano produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela para transformar.

Além disso, essa etapa educacional é pobre de sentido tanto na esfera pública quanto privada. Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) versus formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta) 6. Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos. (BRASIL, 2007, p. 25)

A Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica é instituída oficialmente pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2008. São 38 institutos, com 314 *campi* espalhados por todo o país. Visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino técnico integrado, inclusive na forma de educação a distância (EAD), pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item que inclui o PROEJA.

Com enfoque local e regional, as estruturas *multicampi* situados numa determinada extensão territorial trazem de uma abordagem inovadora que pretende viabilizar o funcionamento e o controle da organização em toda uma região, garantindo a oferta de uma educação pública eficaz e de qualidade. Tem a função de identificar problemas e criar soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Comprometida com o social e contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. Essa nova organização busca,

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, s.d. p.2)

Através de uma ação acadêmica que garanta, em cada exercício, o mínimo de 50% das vagas para cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. A mesma lei estabelece que, no mínimo, 20% das vagas da educação de nível superior para cursos de licenciaturas e/ou programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional.

1.3 PROEJA

Historicamente, com itinerários acadêmicos e políticos próprios, a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e tecnológica (EPT) e a educação básica assumem nesse momento uma direção unificada através da criação do PROEJA. Se o Programa é o lócus da integração de campos diferentes integrados em um projeto de inclusão social, o espaço legítimo para o desenvolvimento são os Institutos Federais.

Nesse aspecto, tenta-se superar a visão compensatória e aligeirada que marcou durante muitos anos o campo da EJA, em especial pelas experiências que se consolidaram nesta modalidade com o Ensino Supletivo. As práticas pedagógicas são gestadas no âmbito dos movimentos sociais em uma política pública de educação profissional na perspectiva da educação integral.

Contraditoriamente, por outro lado, expressou também movimentos de resistência de setores mais críticos, que ao contrário do que a política propunha, impulsionaram o debate e reivindicações da educação básica como elemento essencial da qualificação profissional dos trabalhadores. O desenvolvimento de experiências concretas de qualificação com elevação de escolaridade conduziu a aproximação com a educação de jovens e adultos (EJA), apontando para a necessidade de se implementar uma política pública de formação profissional integrada ao sistema público de emprego e a educação básica. É possível verificar que a proposta de educação integral no seio do movimento sindical, por exemplo, conformou um campo de resistência ao paradigma oficial e, ao mesmo tempo, se constituiu numa referência político-pedagógica importante (BRASIL, 2010, p.24).

As questões relacionadas à constituição do curso surgem a partir da publicação do Decreto nº 5.478/2005, substituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o PROEJA e tenciona a escola técnica a ofertar o curso, com todos os enfrentamentos que isso implicaria. A carga horária total deve contemplar 2400 horas, divididas entre a formação geral e a formação profissional.

O novo decreto amplia a abrangência a outros sistemas de ensino, além da esfera federal, com o sistema S, os municipais e estaduais. Assim como permitir que o curso seja oferecido na modalidade concomitante, além da modalidade integrada.

Cabe lembrar que após o Decreto 2.208/97 que incentivou a extinção da formação geral do currículo, os professores da formação geral e da profissional nas escolas federais começaram a trabalhar de forma desarticulada sem pressupostos de integração no currículo.

Para contribuir no suporte à implementação do PROEJA a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) implementa o programa de formação de professores, incluindo especialização *Lato Sensu* e cursos de extensão de 180 ou 240 horas.

Entretanto, é preciso considerar ainda que a universalização da escola básica e a garantia dos direitos constitucionais não dão conta da totalidade de problemas

produzidos por uma educação oriunda de um modelo societário pautado na condição de dependência, periferia e subordinação. É necessário que se aprofunde mais, pois as práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de extratos sociais diversos aos dos educandos, produzindo o fracasso escolar e a chamada evasão (BRASIL, 2007, p.18) e mantendo uma organização escolar que também não considera as características desses sujeitos.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca e garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Ciavatta apud BRASIL (2010), ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: que é integrar? A autora remete o termo, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Outra repercussão da alteração do Decreto foi um avanço no sentido de compreender que do público, já marcado por outras discontinuidades no percurso educacional, precisava de um acompanhamento para minimizar desistência dos alunos. Assim, o Decreto propõe a efetivação da assistência estudantil, organizada de forma a prever o repasse direto do valor ao estudante, ou a utilização do recurso

para garantir os benefícios como alimentação, alojamento, transporte, assistência médica-odontológica, assistência psicopedagógica ou qualquer outra iniciativa que contribuía para a permanência do educando na Instituição e êxito em sua aprendizagem.

Nesse sentido, o PROEJA assume a função equalizadora da EJA¹ pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2007, p. 09).

Segundo Santos (2006) a escola regular, para envolver este aluno/aluna que já evadiu ou que nunca frequentou a escola, necessita de outra sensibilidade na adequação dos horários, na adaptação dos conteúdos curriculares, valorizando a experiência destes alunos, proporcionando uma oferta contínua e de valorização, pois, do contrário, a evasão é algo certo.

Como uma nova forma de pensar a escola, o PROEJA exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. Isso não significa que um professor que atue na educação básica ou profissional não possa trabalhar com a modalidade EJA. Todos os professores podem e devem, mas, para isso, precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007, p.36).

Segundo Santos (2006), o PROEJA se situa num campo conceitual denominado *desordem*

¹ **Parecer CNE/CEB nº: 11/2000.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

porque rompe com a construção moderna da escola dividida, organizada em séries, em etapas, que define um sujeito “pronto” no conhecimento fundamental; um sujeito “pronto” em um conhecimento médio; um sujeito “pronto” no conhecimento para algum ofício, quando o principal princípio da EJA é a “Educação ao longo da vida”. Nunca estamos prontos, sempre estamos vivenciando novas aprendizagens, pois a vida nos propõe metamorfoses, as quais demandam outros conhecimentos, novos conhecimentos. Podemos tomar como exemplo a formação continuada dos professores, em cotidiana transformação. Utilizo aqui a “desordem” como categoria conceitual baseada na obra do antropólogo Georges Balandier², que considera que há sempre uma ordem escondida na desordem, ou seja, a desordem não é “bagunça”, mas o imprevisível, o aleatório. Privilegiam-se os dinamismos, os movimentos, os processos, em detrimento das permanências, das estruturas. (SANTOS, 2006 p. 54).

A distância entre o que se concebe para essa proposta e o que se alcança no cotidiano escolar faz com que nos soe ocasionalmente desordenada, em que não se consegue perceber o diálogo das vozes.

Na concepção do PROEJA, a forma e a estrutura dessa composição polifônica não deve se sustentar sobre essa ou aquela voz, mas pelo encadeamento das melodias entoadas pelos diferentes sujeitos constituintes desse projeto. É, então, na percepção sensível dessas múltiplas vozes que se torna possível sua organização e, ao mesmo tempo, somente a partir de uma estruturação sutil e detalhadamente articulada viabiliza-se a consolidação dessa proposição dentro dos sistemas e redes públicas de ensino. (SILVA, 2009, p.14).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar é percorrer um longo caminho, debruçando-se sobre uma realidade para entendê-la melhor, procurar soluções para algum problema ou intervir em um grupo ou instituição. Para isso, escolhemos um campo de pesquisa, procuramos as relações entre os sujeitos-sujeitos e/ou sujeitos-objetos, observamos, reunimos as informações e compartilhamos, com isso produzimos um tipo de conhecimento denominado científico. Ao pesquisar procuro aprofundar meu conhecimento sobre determinado assunto e me situar em diferentes correntes teóricas possíveis.

Nesse trabalho, parti do pressuposto que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido apenas em números, por isso, faço a opção por uma pesquisa qualitativa em educação. Uma vez que,

"Qualitativa" envolve um interesse direto na experiência como é "vívda", "sentida" ou "sofrida" (em contraste, a pesquisa "quantitativa" que muitas vezes é guiada pela idéia pré elaborada, é indireta, resumida e lida com experiências semelhantes ou como adicioná-las a multiplicadores conjuntamente, ou "quantificadoras")... Então, o objetivo da pesquisa qualitativa é interpretar a experiência o mais próximo possível de como se sentem e vivem os participantes. (SHERMAN e WEBB, 1988, p. 7 – tradução da autora).

Para encontrar os rumos foram seguidas as orientações de Ludke (1986), que aponta características principais da pesquisa qualitativa. Primeira, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento. Além disso, os dados coletados são predominantemente descritivos. Com isso, o pesquisador atende a um maior número de elementos presentes na situação estudada. A preocupação com o processo é maior que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. E, por fim, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Entre todas as escolhas possíveis dentro do universo da pesquisa qualitativa, foi considerado mais adequado o desenvolvimento de um estudo de caso, já que

como participante do grupo que acompanha o curso foi possível um acesso privilegiado às discussões. Segundo Gil (2002, p. 54) o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Yin apud Alves-Mazzoti (2006) afirma que o estudo de caso é usado como estratégia quando o interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê. Enfim, de maneira sintética, Yin apud Alves-Mazzoti (2006) define um estudo de caso como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência” (1984, p.23).

Temporalmente, a pesquisa situa-se em dois períodos de coleta de dados. Primeiramente, a pesquisa contou com observações da trajetória do curso entre março de 2009 e julho de 2011. E, por fim, a aplicação dos questionários em agosto de 2011.

Por conseguinte, a população base, ou seja, os sujeitos da pesquisa envolveu parte dos sujeitos que participam do PROEJA, incluindo técnicos, docentes e alunos. No entanto, por questões de limitação do tempo, os questionários foram entregues apenas aos técnicos e docentes.

Todos os servidores envolvidos com o curso receberam o questionário, pessoalmente ou por email, totalizando 20 questionários, sendo quatro destinados a técnicos-administrativos e o restante aos docentes. O questionário foi aplicado entre os dias 15 de julho e 08 de agosto de 2011. Obtive o retorno de 14 questionários. A parti do recebimento, inicia-se o mapeamento constituindo as principais inquietações trazidas pelos pesquisados.

Abaixo, é apresentada a amostra que foi utilizada para a pesquisa. Para ordenar os sujeitos, apenas utilizei como critério a ordem que fui recebendo os questionários. No intuito de preservar a identidades dos pesquisados, fiz a opção de omitir a área de formação, já que pela situação da instituição apenas um docente e um técnico de cada área faz o acompanhamento do curso.

Função	Área de atuação no PROEJA	Titulação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na educação profissional
Técnico 1	Acompanhamento	Graduando	Mais de 10 anos	Mais de 10 anos
Técnico 2	Acompanhamento	Especialização	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos
Técnico 3	Acompanhamento	Aperfeiçoamento	Mais de 10 anos	De 1 a 5 anos
Professor 1	Formação Geral	Mestrado	Mais de 10 anos	De 1 a 5 anos
Professor 2	Formação Geral	Mestrado	Mais de 10 anos	De 1 a 5 anos
Professor 3	Formação Profissional	Especialização	Mais de 10 anos	De 1 a 5 anos
Professor 4	Formação Geral	Doutorado	Mais de 10 anos	De 1 a 5 anos
Professor 5	Formação Profissional	Doutorado	De 5 a 10 anos	Menos de 1 ano
Professor 6	Formação Geral	Doutorado	De 5 a 10 anos	De 5 a 10 anos
Professor 7	Formação Geral	Mestrado	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos
Professor 8	Formação Geral	Mestrado	Mais de 10 anos	Menos de 1 ano
Professor 9	Formação Profissional	Especialização	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos
Professor 10	Formação Profissional	Doutorado	De 5 a 10 anos	De 5 a 10 anos
Professor 11	Formação Geral	Mestrado	Mais de 10 anos	De 1 a 5 anos

Quadro 01 - Demonstrativo dos sujeitos da pesquisa

Assim, a amostra para embasar a pesquisa contou com a colaboração de três técnicos, sete docentes da formação geral e quatro da formação profissional. Alguns trechos escritos pelos professores são apresentados no capítulo 3, identificando docente ou técnico pelo respectivo número.

O percurso desta pesquisa iniciou com a necessária revisão bibliográfica, que me permitiu a sistematização da história da educação de jovens e adultos e da educação profissional, bem como um estudo da legislação e dos documentos que oferecem diretrizes para o desenvolvimento do curso PROEJA.

Ao pesquisar foi necessária, também, a coleta sistemática de informações a partir de observações participantes nas reuniões pedagógicas, dos conselhos participativos, da coleta de dados dos processos de procura/ingresso e da evasão.

Finalmente, foi aplicado um questionário com técnicos e professores que acompanham o curso. Acredito que o questionário garantiu uma maior abrangência dos sujeitos envolvidos, contribuindo, também, uma abordagem qualitativa.

O questionário, apresentado de maneira semi-estruturada, foi composto de oito questões, sendo as cinco primeiras destinadas a questões relacionadas a

identificação, formação e experiência em educação e na educação profissional. A questão procura investigar o grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações sobre o acesso, a permanência e o acompanhamento pedagógico. Nessa questão foram utilizadas as cinco proposições da escala de Likert, das quais o inquirido selecionou uma das seguintes posições: concorda totalmente, concorda, nem concorda nem discorda, discorda, discorda totalmente. As últimas duas questões foram abertas, investigando a opinião dos pesquisados sobre as características e sugestões das políticas de acesso, permanência e acompanhamento. Obtive autorização, por escrito, através do termo de consentimento, dos sujeitos que participaram da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos durante a pesquisa organizados da seguinte forma: primeiramente, o PROEJA no IFRS – Campus Porto Alegre: Histórico e Dados Gerais e, no segundo momento as discussões sobre as políticas de acesso, acompanhamento e permanência.

3.1. O PROEJA NO IFRS – Campus Porto Alegre: HISTÓRICO E DADOS GERAIS

O Campus Porto Alegre do IFRS foi criado a partir da desvinculação da Escola Técnica da UFRGS, na ocasião da publicação da Lei nº11.892/2008. A Instituição, que completou 100 anos em 2009, esteve na época de sua criação, a então Escola de Comércio de Porto Alegre, anexada à faculdade de Direito e mantinha dois cursos: o Curso Geral e o Curso Superior. Antes de completar uma década, a Escola foi declarada “instituição de utilidade pública” e, nos anos 30, passou a integrar a Universidade de Porto Alegre, que, posteriormente, tornou-se a atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Já como Escola Técnica de Comércio (ETC), oferecia o Curso Técnico de Administração, criado em 1954, e o Curso Técnico em Secretariado, fundado em 1958. Com o passar dos anos, mostrando ser a ETC uma instituição atenta às novas demandas de trabalho em Porto Alegre, surgiram outros cursos técnicos: Operador de Computador, Transações Imobiliárias, Comercialização e Mercadologia, Segurança do Trabalho, Suplementação em Contabilidade e Suplementação em Transações Imobiliárias. Em 1994 inaugurou-se o novo prédio, e, em 2006, a Escola Técnica da UFRGS já oferecia seis novos cursos.

O PROEJA foi implantado na antiga escola técnica em 2007, a partir de orientações do decreto nº 5840, 13 de julho de 2006, representando a retomada, na instituição, do oferecimento da educação integral.

Nesse percurso de implantação se entrelaçaram vivências e expressões de desconfortos provocados pela obrigatoriedade imposta por essa política pública. Entre alguns obstáculos vivenciados podem ser citados, baseando-se em informações contidas no plano de curso: a pouca participação de alguns docentes às

reuniões pedagógicas, a forte presença de uma perspectiva científicista na abordagem curricular, a inadequação das instalações ambientais, os entraves suscitados pelo desafio de construção de um trabalho coletivo, em especial nos processos de aprendizagem que requeriam o diálogo interdisciplinar e, a distância entre a experiência pedagógica do PROEJA e a perspectiva de construção curricular própria dos cursos técnicos. Além disso,

O caráter inédito corresponde ao fato da ocorrência das vagas, em sua primeira fase, dar-se nas escolas federais, sendo o público da EJA, na sua maioria, inédito nestas instituições marcadas por rigorosos exames de seleção, meriocráticos, que, na maioria das vezes, o excluía. (SANTOS, 2010, p. 120)

O longo período de afastamento dessa modalidade encaminhou o trabalho para uma articulação entre o Colégio de Aplicação e a Escola Técnica, ambos ligados a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O primeiro oferecia a formação geral e ao segundo ficou responsável pela formação profissional, porém com uma incipiente integração curricular, contrariando o que previa o Decreto e as orientações presentes no Documento Base (2007). Com o PROEJA o que se pretende é

uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p. 43)

A adoção desse currículo integrado nunca foi consolidada já que os alunos assistiam as aulas da formação profissional com alunos de outra modalidade, no caso, a subsequente. Essa organização foi utilizada como uma estratégia para oferecer um curso em um nível e uma modalidade ao qual a instituição não estava acostumada, ao mesmo tempo em que foi defendida como um modelo mais democrático, já que permitia aos alunos do PROEJA escolher uma vaga nos diversos cursos ofertados pela escola. Mesmo dando continuidade a essa forma de organização até 2010, o convênio com o Colégio de Aplicação foi encerrado na ocasião do oferecimento da segunda turma, em 2008.

A justificativa para o não reconhecimento dessa forma de organização encontra-se no Documento Base, que aponta que estudos anteriores, com uma enorme heterogeneidade dos projetos pedagógicos, tornam inviável a elaboração de

um projeto único integrado, alicerce principal da proposta pedagógica do PROEJA. Outro ponto a ser considerado é que alunos concluintes de cursos de EJA de ensino médio possuem a certificação necessária para ingresso em cursos de educação profissional técnica de nível médio oferecidos na forma subsequente. Ressalta-se que essa modalidade é ofertada com um grande número de vagas no Campus Porto Alegre.

Em 2010, a instituição consolida o curso e passa a oferecer turmas regularmente. No final do mesmo ano, já iniciaram os debates para a implantação do curso integrado. Em 2011, começa a ser oferecido o curso Técnico em Vendas, na modalidade integrado.

Para entender como as práticas integradas são importantes num curso dessa modalidade, foi proposta a questão: “As práticas pedagógicas integradas contribuem para a permanência dos alunos”. No gráfico 1 é apresentado os percentuais de concordância ou discordância com essa afirmativa.

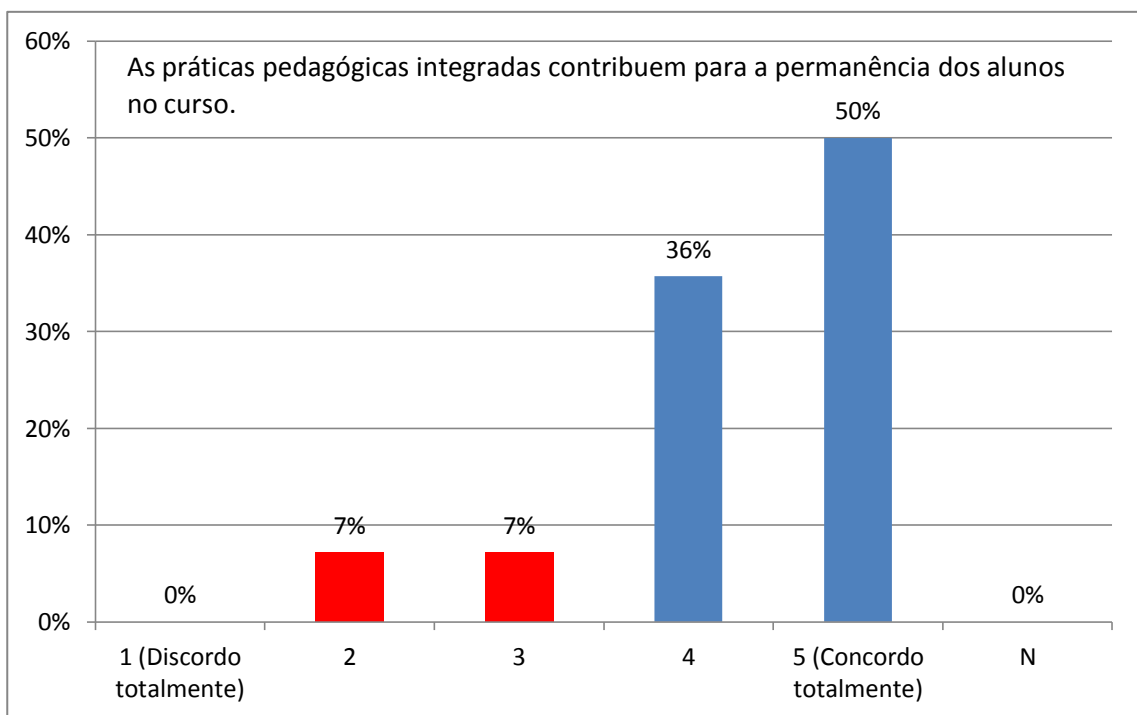


Gráfico 1 - As práticas pedagógicas integradas contribuem para a permanência dos alunos no curso

“Além de mudar a maneira de acesso e continuar com a assistência estudantil e um maior número de práticas pedagógicas integradas”
(Professor 6)

“A prática pedagógica integrada é imprescindível. A atuação dos professores através de projetos é um exemplo que contribui para a motivação e a permanência dos alunos no curso.” (Professor 7)

“Envolvimento dos estudantes em atividades extra classe, não necessariamente remuneradas” (Professor 8)

“maior interação teoria – prática nos currículos; diminuição da exigência de 2400 horas para o curso; maior ênfase na formação profissional” (Professor 9)

Através das respostas e pelos fragmentos das falas dos professores aqui apresentadas, é possível inferir que as práticas integradas são fundamentais para o curso. As demandas pelas atividades integradas são bem reconhecidas, principalmente, pelos professores da Formação Geral. Sendo assim, o curso precisa avançar na integração com a Educação Profissional, porque o curso “O PROEJA não é um currículo de EJA, tampouco um currículo de Educação Profissional, mas um currículo voltado para pessoas que trabalham, ou que querem trabalhar, e não há possibilidade de acesso e permanência na escola regular (SANTOS, 2008, p. 13)

Ainda mais que para os alunos do PROEJA o retorno à escola não é uma tarefa simples para quem já deixou de ser estudante há muito tempo. Sobre o grupo social que compõem a EJA, Oliveira (1999, p. 59) salienta que não é apenas uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Assim, três campos contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Diante desse público, que tem suas especificidades culturais e formas próprias de aprendizagem, ministrar os conhecimentos numa abordagem diferenciada.

O grupo que acompanha o curso, tem clara essas características e o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o que fica evidenciada nas idéias expressas nos questionários e reproduzidas abaixo:

“Eles demandam uma outra forma de relação com a aprendizagem, com a escola. E preciso permitir que esse sentimento de pertencimento ocorra para que a história desses sujeitos institucional se modifique. Para isso , é

preciso convocar todos (estudantes – docentes – técnicos – gestores) para humanizar o ensino.” (Técnico 2)

“Trabalho continuado com os alunos no sentido do comprometimento com o estudo e com a vaga pública” (Técnica 3)

“Ampliar o atendimento, os alunos que necessitem de auxílio financeiro, acompanhar qualitativamente esses processos, desenvolver estudos sobre a retenção / manutenção de alunos e programar estratégias dirigidas à aprendizagem, qualificação do processo de ensino e conseqüente promoção discente” (Professor 4)

“Implementar serviços de apoio pedagógico ao aluno com dificuldades de e na aprendizagem, investir na formação continuada para docentes com foco no PROEJA, intensificar a comunicação entre setores que envolvem o aluno de forma direta” (Professor 4)

“Acredito que deva haver uma equipe multidisciplinar que promova intervenções interdisciplinares para promover o acompanhamento pedagógico dos estudantes PROEJA. É na interface dessa interação que tal prática pode se efetivar” (Técnico 2)

Assim, o trabalho com o PROEJA exige um foco nas especificidades desses alunos. Além disso, é preciso oferecer um acolhimento que envolve todos os setores da escola (Secretaria, Biblioteca, etc). A partir das observações realizadas, acredita-se que o IFRS – Porto Alegre garante aos estudantes do curso uma estrutura adequada para a manutenção da continuidade da sua trajetória escolar, tais como: bolsas de estudo, secretaria, ensino e acompanhamento pedagógicos, biblioteca e laboratórios de informática funcionando em horários noturno.

O grupo de técnicos e docentes que atende o PROEJA, possui um importante grau de qualificação, sendo que, dos sujeitos da pesquisa temos um graduando, um com aperfeiçoamento, três com especialização, seis com mestrado e quatro com doutorado. É possível, destacar a qualidade dos profissionais da rede federal que atende o curso. No entanto, estão num processo de formação da identidade docente para atender especificamente a modalidade da educação profissional, já que a maioria trabalha há pouco tempo com essa modalidade, ou seja, a maioria tem entre um e cinco anos de experiência com a educação profissional. Abaixo, um gráfico comparativo entre a experiência em educação e a educação profissional.

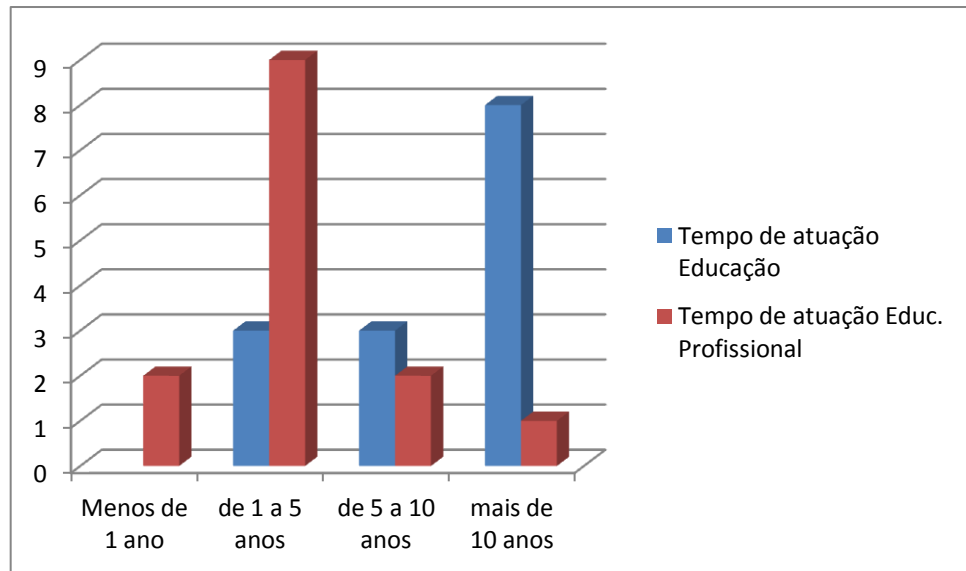


Gráfico 2 - Tempo de atuação Educação x Tempo de atuação na Educação Profissional

Se, por um lado, há pouca experiência com a proposta PROEJA, por outro, os entrevistados possuem larga experiência profissional em educação. Além disso, pelas respostas obtidas evidencia-se a disponibilidade dos professores com sua formação continuada. A maioria já tem (2 profissionais) ou considera importante a capacitação em PROEJA (9 responderam sim). Salienta-se que nesse sentido, em 2010, um grupo de onze pessoas, incluindo professores, técnicos, gestores e alunos participaram do “Fórum Estadual de Pesquisas e Experiências em PROEJA” realizado em Santa Maria/RS entre os dias 27 e 29 de agosto.

3.2. POLÍTICAS DE ACESSO, ACOMPANHAMENTO E PERMANÊNCIA

A Escola Técnica (Atual Campus Porto Alegre) adotou o sorteio como forma de ingresso no curso PROEJA, procedimento que foi constantemente avaliado ao longo do ingresso das cinco turmas que ingressaram na Instituição. Os alunos que participaram do processo seletivo para formar a primeira duas turmas fizeram a inscrição presencialmente, com todo processo organizado pelo setor de ensino, em desarticulação com a Comissão Permanente de Seleção, responsável pelo processo dos outros cursos da Escola. Para a formação da terceira turma, em agosto de 2009, as inscrições foram realizadas pelo setor responsável por todos os processos de seleção. Essa mudança foi amplamente discutida nas reuniões pedagógicas, e chegou-se a conclusão que não havia porque a organização do processo ocorrer

fora do setor criado propriamente para isso, não diferenciado nesse aspecto, dos outros setores da Instituição.

Quanto a forma de ingresso, o Documento-base deixa as instituições livres para optarem por um processo seletivo que melhor se assemelha aos seus princípios e a sua proposta pedagógica. Ao pesquisar formas de ingressos em outras instituições verifica-se a ocorrência de diversificadas formas incluindo instrumentos como entrevistas, questionários e o sorteio.

A partir desse momento, as inscrições passaram a ser feitas, também, pela *Internet*. O que gerou um aumento no número significativo de inscritos, totalizando 308 candidatos. Fato muito comemorado pela equipe que acompanha o curso. O sorteio público, de presença facultativa, foi realizado, com a presença de aproximadamente vinte candidatos. No entanto, a matrícula, como efetivação final desse processo, não teve o sucesso esperado, já que apenas cinco candidatos de primeira chamada efetivaram a matrícula. Foram feitas sucessivas chamadas, porém poucos candidatos efetivaram a matrícula, porém a turma foi formada por 22 alunos das 30 vagas disponibilizadas.

Depois disso, foi feito um mapeamento das falhas encontradas e começaram as discussões de como as vagas poderiam ser mais bem preenchidas. No processo seletivo da quarta turma, que ingressaria no primeiro semestre de 2010, ainda mantendo os princípios do acesso democrático, através do sorteio, alguns detalhes foram modificados, entre eles que a presença do candidato passaria a ser obrigatória. Então, os alunos poderiam efetivar a inscrição presencialmente ou pela *Internet*, mas no sorteio todos deveriam estar presentes. Paralelo a essas mudanças, o Instituto passou a investir em diferentes formas de divulgação: incluindo os jornais de grande circulação na região: Zero Hora e Diário Gaúcho (na seção Espaço do Trabalhador). Além disso, foi decidido que o processo seletivo seria composto de três momentos: levantamento dos presentes, palestra² explicando o curso e, finalmente, o sorteio. Foram 551 inscritos e compareceram 175. Mas o sucesso dessa mudança foi verificado na matrícula, quando 29 efetivaram no primeiro dia, apenas um deixou de realizar porque não conseguiu apresentar a

2 A palestra, realizada pelo Diretor de Ensino, tem por objetivo esclarecer o funcionamento da instituição, a forma de organização do curso do curso na instituição, o público-alvo.

documentação com o requisito de término do ensino fundamental. Após segunda chamada, o primeiro suplente também efetivou a matrícula.

Para o ingresso da quinta turma, em 2011, foi mantida a mesma sistemática para o sorteio, além da institucionalização das visitas as escolas públicas de EJA para divulgação. A procura foi de 619 inscritos e 200 compareceram ao sorteio. A procura muito maior que a quantidade de vagas ofertadas para essa modalidade evidencia uma lacuna educacional e social que o país enfrenta de cursos nessa modalidade integrados a Educação Profissional.

Nessa forma de ingresso pode ocorrer a seleção de alunos com alguns anos do Ensino Médio já concluídos ou mesmo com esse nível de escolaridade completo. Segundo Klinski (2009) o Documento-Base recomenda que a oferta de cursos tenha como meta a elevação da escolaridade, o fato pode ser visto como uma distorção em relação à esse recomendação para o curso PROEJA”. Na tentativa de minimizar isso no Campus Porto Alegre uma observação foi acrescentada ao últimos editais *É expressamente vedada a inscrição de candidatos que já tenham concluído o Ensino Médio*. Evidentemente não há um sistema oficial para verificar essas informações, o que ainda permite que alunos com a conclusão parcial desse nível de ensino acessem as vagas do PROEJA.

Entende-se que a proposta de ingresso, ao incluir aqueles que estão distantes desse espaço de educação de qualidade, está de acordo com as recomendações do documento base:

Os cursos deverão ser gratuitos e de acesso universal segundo os critérios do Programa. A instituição proponente se responsabilizará pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso. (BRASIL, 2007, p.59).

Para dispor as opiniões sobre as atuais práticas de ingresso, foram apresentadas, três afirmativas para serem avaliadas: 1. O ingresso por sorteio é o mais adequado aos processos de gestão democrática; 2. A participação dos alunos, no sorteio, garante um melhor aproveitamento das vagas e diminui a evasão; 3. O ingresso por sorteio favorece a permanência do aluno no curso. Abaixo, os gráficos

3, 4 e 5 apresentam os percentuais de concordância/discordância em relação a essas questões.

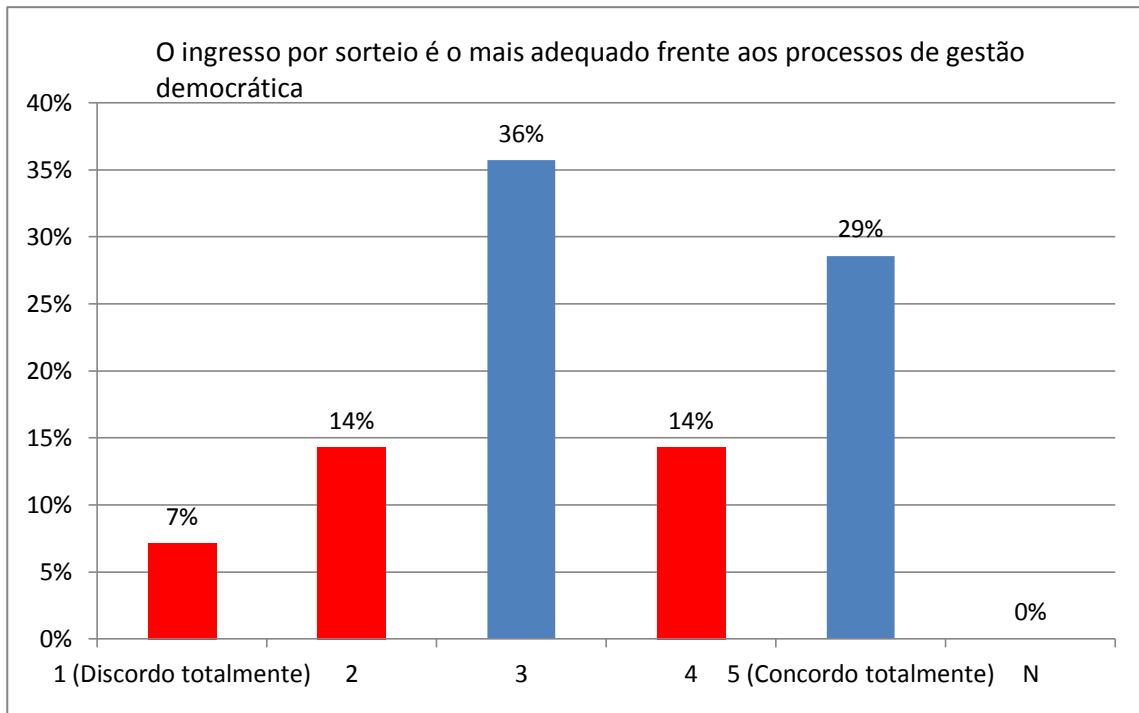


Gráfico 3 - O ingresso por sorteio é o mais adequado frente aos processos de gestão democrática

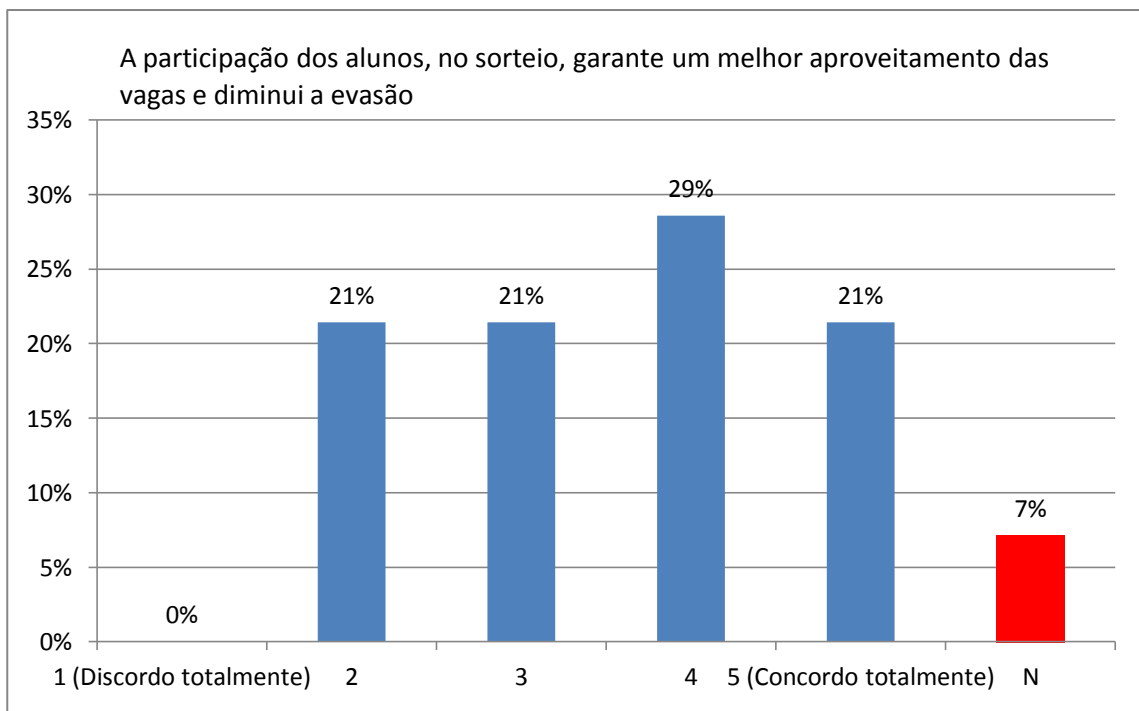


Gráfico 4 - A participação dos alunos no sorteio garante um melhor aproveitamento das vagas e diminui a evasão

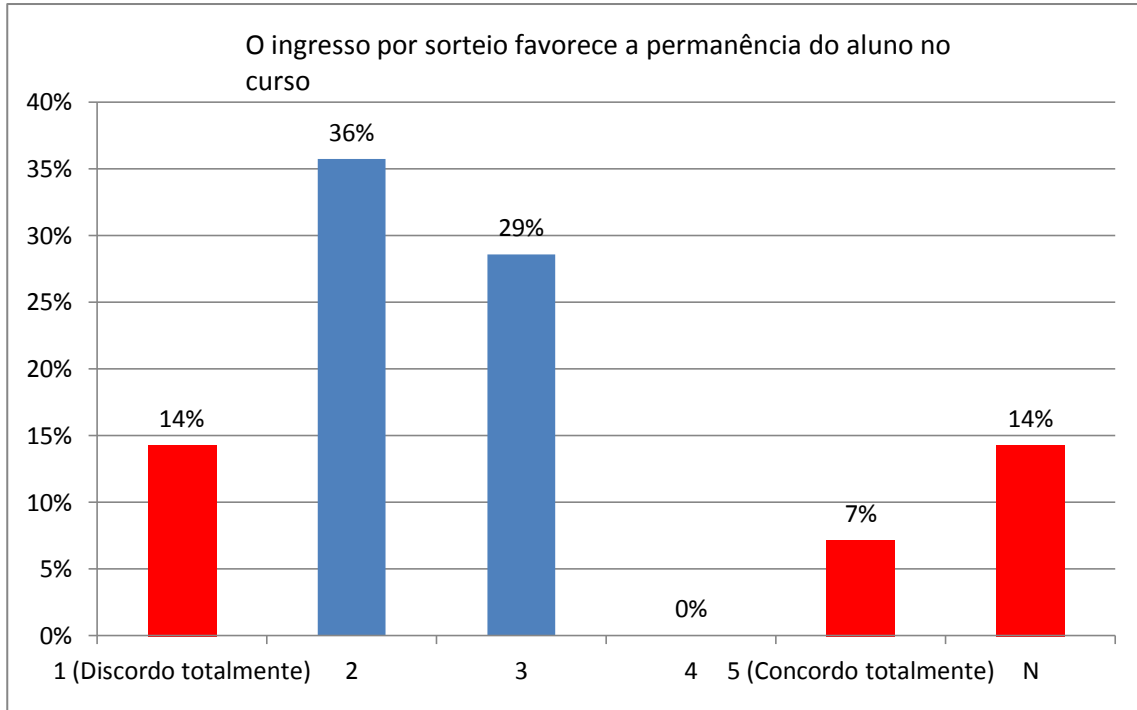


Gráfico 5 - O ingresso por sorteio favorece a permanência do aluno no curso

Verifica-se analisando os três gráficos que a questão da forma de ingresso, aparentemente naturalizada pelo grupo/instituição, apresenta inúmeras diferenças nas respostas. Somente três pesquisados consideraram que o sorteio atende plenamente aos princípios da gestão democrática. A maioria concorda parcialmente com o sorteio. Além disso, consideram que o ingresso por sorteio não é garante a diminuição da evasão.

Essa discordância ficou mais evidente, ainda, nos fragmentos das escritas do próprio grupo, onde evidenciou-se a necessidade de (re)pensar o processo seletivo, visto as divergências posicionamentos apresentadas nas questões dissertadas. Nessa perspectiva, apresento abaixo, declarações apresentadas pelos pesquisados justificando a manutenção dessa forma de ingresso.

“é o mais adequado, pois ele garante o processo democrático. No entanto, a palestra de esclarecimento é extremamente necessária, pois ele sem ela o sorteio seria reduzido de sentido. O sorteio é indispensável, pois ele permite a implicação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem” (Técnico 2)

“Absolutamente adequado e democrático, através de sorteio” (Professor 4)

“Garante participação de uma população que estaria excluída dos processos seletivos tradicionais” (Professor 8)

“Entendo que o sorteio com obrigatoriedade de presença do candidato seja hoje a “melhor” forma de acesso” (Professor 10)

O sorteio universal é um processo de seleção mediante a escolha aleatória no qual todos os candidatos têm a mesma probabilidade de serem escolhidos, então, o acaso torna-se o único fator responsável para amenizar a produção de exclusão. Além disso, esse processo não estimula o estudo e a preparação para o acesso às escolas. A entrevista presencial é uma das possibilidades de ingresso inclusivo, pois avalia o perfil socioeconômico, as razões de interesse pelo curso e, entre outros, a habilidade de raciocínio, podendo ser utilizada isoladamente ou concomitante com outros critérios de seleção (BEZERRA, 2011, p. 111).

Por outro lado, em concordância com perspectiva apresentada por Bezerra (2011) ressalta-se observações apresentadas pelos pesquisados que são contra ao sorteio como forma de ingresso

“não acredito que o acesso por sorteio seja a melhor opção. Acredito que a seleção por provas privilegie alunos que estão em um momento mais adequado para o ingresso no curso. Quando alunos que ainda não se encontrem nesse momento (por diversos fatores) ingressam, a evasão acaba sendo maior” (Professor 1)

“penso que há outras formas de democratizar o acesso, mas isso é uma construção coletiva a ser feita ao longo do tempo, levando em conta as nossas condições materiais e humanas” (Professor 2)

“O acesso por sorteio garante, por um lado, a igualdade de oportunidades a todos os concorrentes. Entretanto, acredito não gerar um sentimento de compromisso por parte dos ingressantes, além de resultar em heterogeneidade muito grande” (Professor 6)

“Não observo vontade dos gestores em mudar a forma de acesso. O sorteio neste momento é conveniente” (Professor 9)

No intuito de aprofundar a reflexão, tantos os que se posicionaram contra e a favor fizeram sugestões para aperfeiçoar o processo.

“sugiro a criação de um grupo de estudos que (re)pense a forma de ingresso para verificar se essa é mesmo a mais adequada ou se deveríamos tentar formas diferentes” (Professor 2)

“projeto por escrito do candidato mais um entrevista” (Professor 3)

“algum tipo de participação do aluno, por exemplo na escrita de um breve memorial, para que não fique a impressão de um sorteio ‘puro’. Penso que poderia ser feito um pré-sorteio e através da leitura do memorial fazer a seleção. Penso que um critério interessante seria o tempo que o aluno está sem estudar, quanto mais tempo, maior a necessidade de atualização. (Professor 7)

“Talvez a produção de um memorial descritivo da sua vida escolar e profissional no momento da inscrição, mas sem que isso seja condição para o ingresso, mantendo o sorteio. Acredito que isso colocaria os estudantes num compromisso maior com a permanência no curso.” (Professor 8)

Podemos depreender dessa análise, que devido às condições materiais e pessoais o processo seletivo por meio de sorteio é o hoje uma boa opção, no entanto, não representa um entendimento mútuo de todos os sujeitos envolvidos. É evidente que na percepção sensível dessas múltiplas vozes que encontramos sugestões e indicações de caminhos a seguir para repensar esse processo: seja com criação de um grupo/espaco de estudos e/ou a adoção de outras estratégias de ingresso, no campo democrático, como: entrevistas, memoriais descritivos, projetos etc. Deve-ser sempre ter presente que o PROEJA deve ser desenvolvido com um caráter inclusivo e, portanto, os processos seletivos não podem vir a se tornar mais uma forma de exclusão. Já que

O sistema educativo é por definição o guardião de certas normas: normas de excelência intelectual, de verdade científica e de pertinência tecnológica. Enquanto tal, tem tendência a ser exclusivo, a fim de concentrar todas as energias sobre os alunos que revelam capacidade e aptidões que se adéquam às normas de excelência, deixando os outros em segundo plano, excluindo-os daquilo que a sociedade (MANLEY, 2006, p. 240).

Com o sorteio, as possibilidades de receber um quadro de alunos bastante diversificado é imensa, por isso, é preciso que a Instituição tenha uma preocupação especial com o acolhimento e o acompanhamento desses alunos. Assim,

o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem: entrar e permanecer e aprender implica uma mudança de fundo, uma mudança no olhar do professor na direção dos estudantes para a superação da profecia que se “autorrealiza” e que reproduz no cotidiano da sala de aula olhares, falas e gestos do professores em relação aos estudantes e a sua capacidade de aprender. Para isso a constituição de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem e o estabelecimento de estratégias de “recuperação” de conteúdos estruturantes da aprendizagem no curso escolhido são fundamentais, considerando-se o médio ou longo tempo de afastamento da escola, de suas linguagens e de seus rituais. (MOLL, 2010, p.135)

O coletivo do IFRS defende, que o trabalho com os alunos do PROEJA demanda especificidades no que se refere as estratégias didáticas e, também, ao acompanhamento pedagógico. Para analisar esse aspecto, foi proposto que avaliassem como seguinte afirmação “o acompanhamento pedagógico é realizado de forma eficiente para diminuir a evasão”. No gráfico 6 pode-se ver o percentual de concordância/discordância com essa questão.

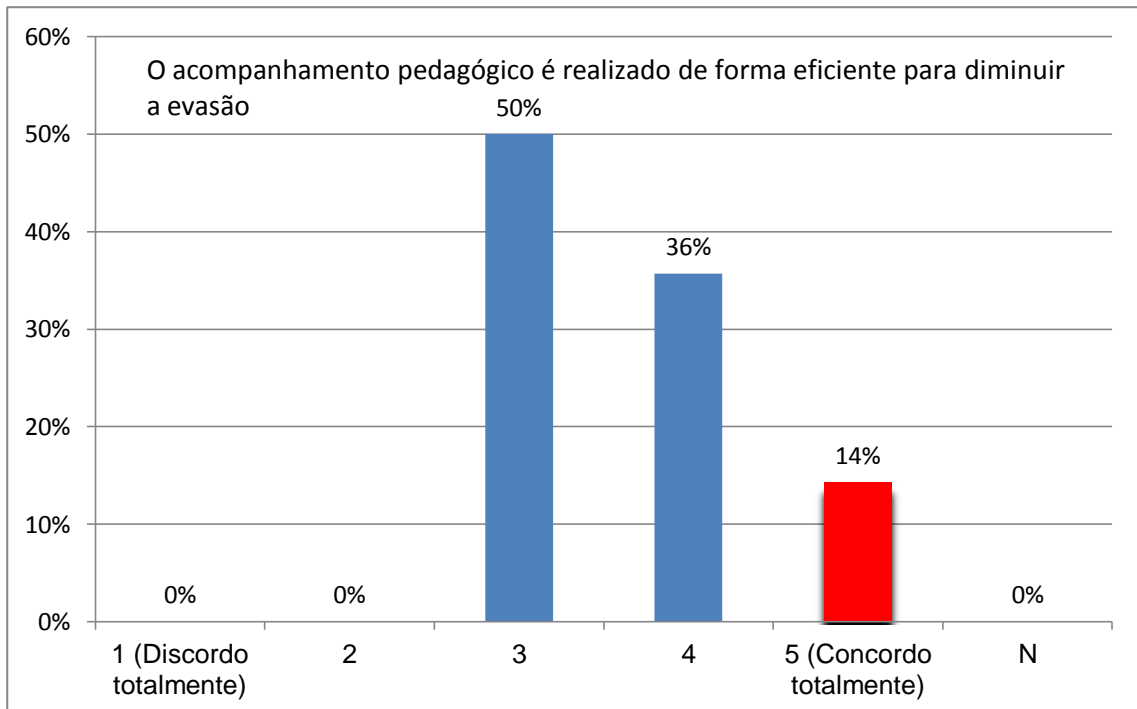


Gráfico 6 - O acompanhamento pedagógico é resultado de forma eficiente para diminuir a evasão

Na resposta objetiva, a maioria considerou que ocorre de forma eficiente. No entanto, a partir das respostas dissertativas verifica-se que alguns aspectos ainda podem ser melhorados

“Ainda é insuficiente. Não uma efetiva política de acompanhamento dos estudantes, pois hoje ouvimos/acompanhamos os estudantes considerados ‘problemas’ e não cada estudante em sua peculiaridade” (Técnico 2)

“Acredito que faltem ferramentas que envolvam todo o grupo de professores de forma efetiva o acompanhamento pedagógico global de todos os alunos” (Professor 1)

“O curso PROEJA é uma modalidade especial e requer atenção também especial, acredito que devêssemos ampliar a equipe e com esse grupo maior, construir estratégias específicas para o atendimento dessa população” (Professor 2)

“O acompanhamento pedagógico existe. Entretanto, os docentes não conhecem bem, nem ficam sabendo da sua atuação. Sugiro um maior entrosamento entre esse serviço e os docentes” (Professor 6)

“É bastante atuante com relação aos estudantes, mas falta mais interação com a equipe de professores” (Professor 8)

“O acompanhamento consiste no controle de frequência em virtude das bolsas” (Professor 9)

Verifica-se que, embora o acompanhamento pedagógico tenha um bom reconhecimento pelos profissionais, algumas questões podem ser ponderadas. A Instituição, em articulação com todos os atores que acompanham o curso, pode pensar num movimento efetivo que objetive ações para pensar a formação em serviço de docentes e técnicos.

Essas ações exigem um tempo para estar junto, para a construção da confiança e coragem para expressar suas dúvidas com relação as mudanças que ocorrem na prática, e, assim, definir as direções esperadas a essas mudanças.

Segundo sugestões do próprio grupo, destacadas abaixo, as reuniões pedagógicas constituem um importante espaço para a institucionalização da formação continuada, a discussão de práticas integradas e a articulação de boas práticas de acompanhamento

“Organizar nos momentos das reuniões estudos que contribuam para a formação continuada dos professores. Assessoramento dos alunos no sentido de contribuir para os processos de aprendizagem” (Técnico 3)

“A utilização do e-mail como veículo de comunicação entre as partes envolvidas nesse processo e todos os professores do PROEJA deveria ser considerada como uma ferramenta mais eficaz na divulgação de informações pontuais do que as reuniões quinzenais – as quais nem todos os professores conseguem sempre comparecer. Uma alternativa possível seria, por exemplo, um boletim quinzenal sobre alunos infreqüentes.” (Professora 1)

“Oficinas com os alunos sobre o histórico e objetivos do PROEJA, mostrando que é uma proposta para além da educação bancária que não funcionou com eles na sua época de formação. Reuniões pedagógicas mais objetivas, com discussão de textos que discutam currículo, formação, resultados do proeja.” (Professor 8)

“Sugiro aumentar a equipe e criarmos espaços de estudos que possibilitem a adoção de estratégias especificar para os alunos do curso” (Professor 2)

Com relação à permanência dos alunos no curso pode-se ver, a partir das observações realizadas nos diários de classe, a situação de permanência dos alunos curso em meados de abril do corrente ano. Observando os dados apresentados pode-se notar que a uma gradativa diminuição da evasão, atribui-se esse fato, ao fortalecimento das políticas de acompanhamento do Campus, o que contribui para a consolidação da política pública do PROEJA na instituição.

Turma	Ingressantes	Em curso	Trancamento	Conclusão	Evadidos
2007/1	30/60	4	3	3	20
2008/2	35	17	2	0	23
2009/1	28	6	3	0	19
2010/1	30	22	0	0	8
2011/1	30	27	0	0	3

Quadro 02 - Situação de matrícula dos alunos no Curso PROEJA – IFRS – Campus Porto Alegre: CENTENO, F.G, 18/04/2011.

Os motivos principais apresentados para justificar a evasão dos alunos são: dificuldade financeira, destacando, principalmente, o valor da passagem do transporte coletivo; problemas familiares, no trabalho, de saúde (pessoal ou familiar), horário da aula incompatível com o de trabalho, desconhecimento da realidade do curso, falta de tempo.

Segundo as respostas para a questão proposta “As políticas de permanência contam com a participação de todos os professores e técnicos envolvidos no curso”. Verifica-se que o grupo considera que nem todos os sujeitos que operacionalizam o PROEJA estão implicados efetivamente para a permanência dos alunos no curso.

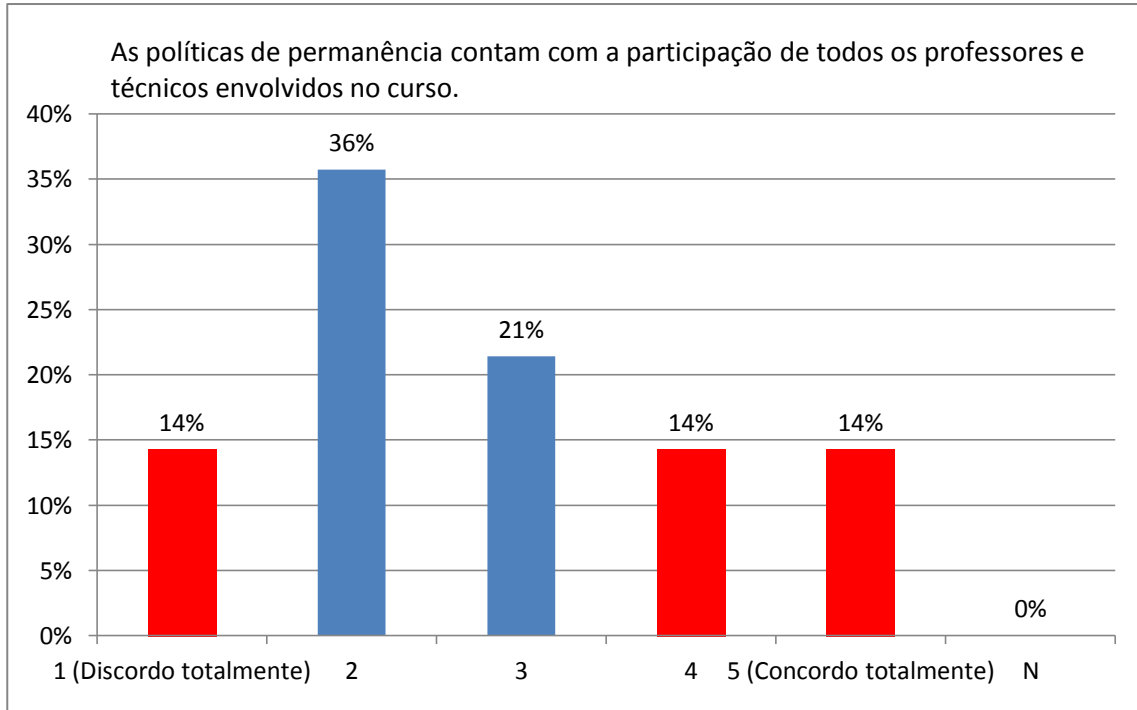


Gráfico 7 - As políticas de permanência contam com a participação de todos o professores e técnicos envolvidos no curso

Por orientação do Documento Base (ver ano), está incluindo no planejamento da política auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.). Nesse sentido o Campus Porto Alegre a opção foi pela forma de auxílio financeiro, no valor de cem reais (R\$100,00), sendo o estudante o responsável por administração o recurso para ressarcir totalmente ou parcialmente suas despesas e demandas para continuar frequentando as aulas.

Mensalmente é elaborada a listagem de alunos aptos a recebem o benefício, sempre discutida com os professores durante as reuniões. Como contrapartida os estudantes se comprometem com a frequência e o aproveitamento nas disciplinas. De acordo com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) os recursos da Assistência Estudantil devem ser repassados aos estudantes com baixa renda, porém, no PROEJA a análise socioeconômica não é considerada, porque todos os estudantes possuem uma vulnerabilidade anterior, evidenciada pelo processo de descontinuidade da sua vida escolar e as suas questões sociais, culturais, políticas e econômicas.

O grupo de docentes e técnicos foi questionado se a Assistência estudantil (auxílio-financeiro) contribui para a garantia da frequência e da permanência no curso. Abaixo o Gráfico 8 apresenta as respostas obtidas.

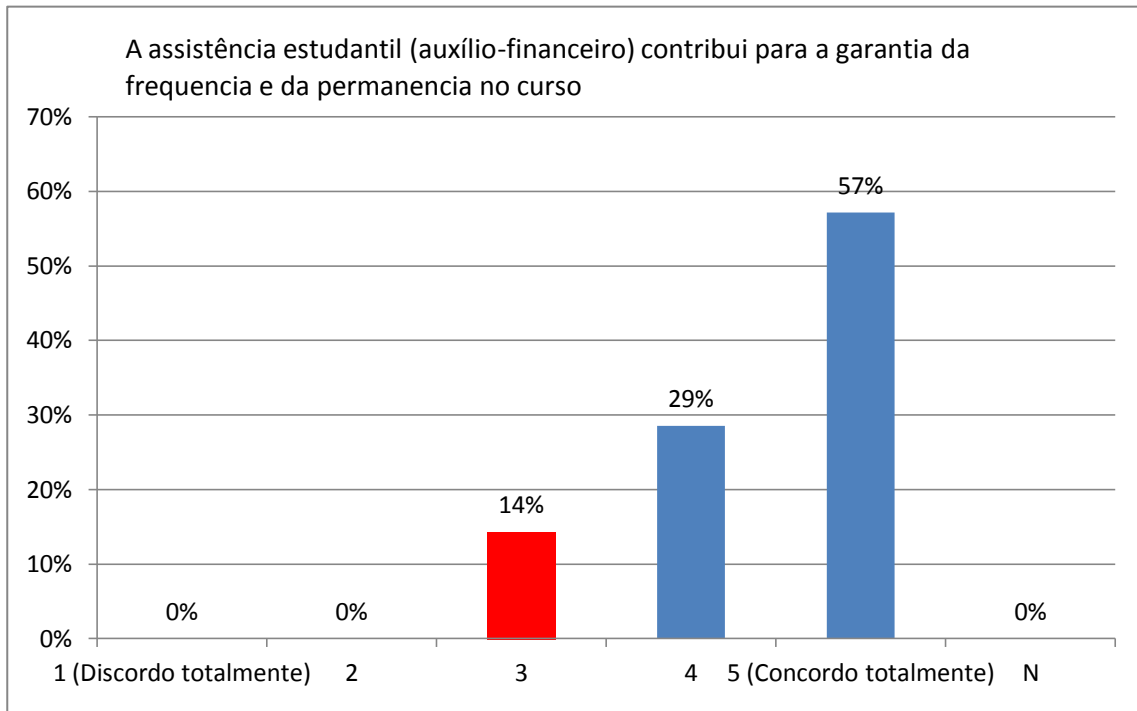


Gráfico 8 - A assistência estudantil (auxílio-financeiro) contribui para a garantia de frequência e de permanência no curso

Sobre a política de Assistência, destaque para o que dizem os pesquisados:

“Muitos mecanismos são usado no Campus POA para garantir a permanência dos estudantes (Ex. Assistência Estudantil/PROEJA). No entanto, é preciso se qualificar a permanência desses sujeitos na escola, pois se não eles sairão daqui sem conquistar outros modos de trabalhar / viver/ aprender.” (Técnico 2)

“São muitas as razões que levam à evasão, tanto internas quanto externas. As razões internas, que estão ao alcance da Instituição só serão diminuídas com o trabalho e dedicação de todos os profissionais envolvidos com o PROEJA. Creio que seja possível uma maior comunicação entre os profissionais. As reuniões do curso consistem em ótimo espaço para isso” (Professor 7)

O grupo de profissionais que participou da pesquisa, portanto, considera que a assistência estudantil contribui para diminuir a evasão. Pela experiência de acompanhamento dos alunos, ainda, pode-se destacar que devido aos custos com transporte no contexto da Região Metropolitana o valor não cobre os custos que os alunos têm com transporte e alimentação devido ao contexto de Porto Alegre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo apontar algumas experiências do processo de implantação de uma política pública, no caso, o PROEJA no IFRS – Campus Porto Alegre. Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível revisitar alguns aspectos da trajetória do curso na Instituição, que, ao longo dos cinco anos desde sua criação, apresentou bons momentos, que deixaram as marcas do curso no Campus, intercalados com outros desvitalizantes, que implicaram em reflexões e questionamentos sobre as práticas pedagógicas e a própria organização e gestão do curso.

No movimento entre os espaços onde o curso é desenvolvido, procurando a intersecção entre a experiência individual e as vivências com docentes, técnicos e discentes que se desenha a pesquisa. Da riqueza dessas relações pode-se analisar com profundidade os elementos dessa política. Sem a colaboração de *todos* o trabalho não seria possível.

A formulação de uma política pública que supõe resolver a demanda social envolve várias diretrizes, no entanto, não foi pretensão da pesquisa esgotar todos os aspectos, tampouco apresentar um estudo definitivo, uma vez que o curso continua sua caminhada.

O PROEJA surge interligando campos do ensino com trajetórias distintas, por um lado, a EJA, modalidade marcada por políticas assistencialistas e compensatórias, por outro, a Educação Profissional caracterizada por um percurso voltado às demandas do mercado de trabalho. Tais caminhos, até então, descontínuos entrelaçam-se nessa política que tem por objetivo a educação integral do sujeito trabalhador ou que pretende ingressar no mercado de trabalho, baseada na participação dos atores sociais no seu processo de formação cidadã.

Não se pode negar que a criação do PROEJA foi um esforço governamental na formulação de uma política social dentro com uma vertente de gestão democrática, porém o PROEJA foi imposto a Instituição. Sem a possibilidade pensar e debater suas opções, a medida provocou intransigências e resistências do corpo

docente e técnico da Instituição habituados a alunos com sucesso acadêmico ao longo da sua vida escolar.

Passado os desentendimentos iniciais, o curso passou a ser acompanhado por um grupo de profissionais que em muito contribuiu para o fortalecimento do curso. Atualmente, o grande envolvimento do grupo permitiu pensar qualitativamente os aspectos do curso. Para lançar mão dessas experiências foi aplicado um questionário aos professores e aos técnicos sobre os aspectos indissociáveis que constituem a essência do curso, destacando-se o currículo integrado, a forma de ingresso, a qualificação do corpo docente, o acompanhamento dos docentes e as políticas de permanência.

É importante chamar atenção, que as atividades integradas constituem significativas intervenções ao longo do curso, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de projetos de estudos envolvendo os saberes da vida dos educandos. Esse fazer coletivo na prática pedagógica contribui para a redução dos índices de evasão e garantem um maior envolvimento com o curso. No entanto, ainda é preciso avançar mais alguns passos integrando efetivamente a Formação Geral e a Formação Profissional.

O IFRS – Campus Porto Alegre, ex-Escola Técnica da UFRGS, assim como a maioria das instituições federais é um espaço marcado por rigorosos processos seletivos. Ao fazer a opção de ingresso por sorteio a instituição permite acesso de um grupo que estaria fora pelos processos seletivos tradicionais, imprimindo os princípios de igualdade numa perspectiva democrática na seleção. No entanto, a prática do sorteio aparentemente legitimada na Instituição, não é um consenso entre o grupo de pesquisados. Nesse sentido, a inserção da entrevista, memoriais descritivos são apresentadas pelos professores como alternativas possíveis e que podem ser discutidas nos espaços de formação.

Ao mapear as experiências formais com educação do grupo pesquisado ficou evidenciada a pouca experiência com educação profissional, mas, também, a disponibilidade do docentes e técnicos-administrativos em participar de momentos de educação continuada, sendo as reuniões pedagógicas semanais um espaço legítimo para fazer isso coletivamente.

O acompanhamento pedagógico de docente e discentes é realizado pela coordenações (de curso e ensino) e por técnicos vinculados a diferentes setores da Instituição. As ações educativas de orientação e acompanhamento desenhadas no decorrer da implantação da política e incluem desde contato com o aluno até a busca de estratégias para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. As práticas podem ser melhoradas na medida em que houver uma maior regularidade e diversidade das ações, não concentrando o trabalho apenas nos alunos.

A assistência estudantil tem por objetivo apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos das instituições de ensino profissional. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Partindo da pressuposta vulnerabilidade anterior todos os estudantes são beneficiados, o que contribui para a permanência no curso.

As particularidades da PROEJA em relação as políticas anteriores para as modalidades envolvidas, traz inovações como o currículo integrado, o acesso democrático e uma política de assistência. Tudo isso, faz crer que não se trata apenas de reescrita das políticas para a EJA ou EP, e, sim, uma política permanente para a formação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, I. M. B. (Org.). **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, 283p.

AGUIAR, R. H. A. **A educação de jovens e adultos e a educação profissional ontem e hoje: quais as perspectivas?** [2002?] .Disponível em <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/A_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_e_Educacao_Profissional_Helvecio.pdf>, acessado em 16/08/2011.

AGUIAR, R. H. A. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des) legitimação**. 2001. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith . Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-651, set/dez 2006.

ANDRADE, E. R. **A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders**. 2004. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense**, 1993. 103f. Dissertação – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2008.

BEZERRA, M. E. B. RIBEIRO, M. L. Processo seletivo aplicado ao aluno do PROEJA no IFRN:includente ou excludente? **Dialogando PROEJA algumas contribuições**, 2011, p. 111-116.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 19 jul. 2000, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 18 abr. 2001. Seção 1, p 04-05.

BRASIL. Decreto nº 5.840, 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 14 de jun. 2006.

BRASIL. Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto pedagógico do Curso Técnico em Vendas integrado ao Ensino médio – modalidade PROEJA**. Porto Alegre, SET. 2011, 103 p.

BRASIL. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 30 dez. 2001. Seção 1, p 01-03.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1995. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p 01-09.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília, jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. Brasília, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. PROEJA: Documento Base. Educação Profissional Técnica de Ensino Médio. Brasília, DF, ago. 2007.

CIAVATTA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: SEMTEC/MEC, fev. 2004. 338p.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao Passado? **Educação e Filosofia**. 1998, vol. 12, número 24. P. 65-89.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000. 244p.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unes., Brasília: Flacso, 2000. 271p.

FISCHMANN, R. (coord.). **Escola Brasileira: Temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. 175p.

GABROWSKI, G; RIBEIRO, J.A.R; FRANZOI, N.L.; SANTOS, S.V. Tensões e Possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação profissional? In: FRANZOI, N.B (Org.) **Trabalho, trabalhadores e educação: conjeturas e reflexões**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, 176p.

Instituto Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico Institucional – Minuta versão 2**. Bento Gonçalves, [ago. 2011], 42p.

KLINSKI, C. S. **Ingresso e permanência de alunos com ensino médio completo no PROEJA do IF-Sul-Rio-Grandense**. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Universidade e sociedade**, São Paulo, vol. 7, n. 12, fev. 1997, p. 138-151. Disponível em < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a07.pdf>>. acessado em 02 ago. 2011.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MANLEY, Michael. Educação. Otimização e reconciliação social. In: DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOLL, J. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, J. (Orgs.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 120-131.

MOUSQUER, M. E. L. M. Gestão escolar e Organização curricular. **Apostila do Curso de Especialização em Gestão Educacional**. UAB/UFSM, [2010].

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 59-73, 1999.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. [2008] <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf> s.d. Acesso em 04/07/2011.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005, 480f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PIERRO, M. C. D. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. 2000. 314f.. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007. 207p.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 139p.

SANTOS, S. V. S. **O proeja e o desafio das heterogeneidades**. EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Salto para o Futuro. Boletim 16, set. 2006. p. 54-60.

SANTOS, S. V. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, J. (colab.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 120-131.

SANTOS, S.F.R. et al. **O curso de especialização em PROEJA no CEFET/PA em debate: experiências, estudos e propostas**. Belém: CEFET PA , 2008.

SHERMAN, R.R.; R.B. WEBB, **Qualitative research in education: A focus**. In: Webb, R.B. (Ed.), *Qualitative research in education: focus and methods*. New York: The Falmer Press, 1988.p. 2-22.

SILVA, C.J.R. LEMES, J.B. SILVA, V.C.N. Entre o discurso governamental e o cotidiano escolar, uma composição polifônica: as vozes dos diferentes atores na proposta de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. In: ZORZI, F. PEREIRA, V. A. **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país**. Bento Gonçalves: Evangraf, 2009. p. 13-17

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses / MDT**. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n.02, p.431-466

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

UAB – POLO SAPUCAIA DO SUL

Título do Projeto: Acesso e permanência dos alunos do curso PROEJA no IFRS – Campus Porto Alegre

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Rodrigues Flores

Pesquisadora acadêmica: Fabiana Grala Centeno

Questionário

1) Qual é a sua área de atuação?

- () Técnico-Administrativo
 () Docente Formação Geral
 () Docente Formação Profissional

2) Qual é sua formação?

- () Ensino Médio
 () Graduação
 () Aperfeiçoamento
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado

3) Quanto tempo atua em sala de aula/educação?

- () Menos de 1 ano
 () De 1 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () Mais de 10 anos

4) Quanto tempo que atua na educação profissional?

- () Menos de 1 ano
 () De 1 a 5 anos
 () De 5 a 10 anos
 () Mais de 10 anos

05. Você participou de algum curso de capacitação direcionado ao trabalho com os alunos do PROEJA.

- () Sim. Qual? _____
 () Não
 () Não. Considero importante a disponibilização destes cursos.

06. Em relação às frases abaixo, assinale seu grau de concordância ou discordância com cada uma das afirmações a seguir:

Legenda:

- (5) - Concordo totalmente
- (4) - Concordo
- (3) - Concordo parcialmente
- (2) - Discordo
- (1) - Discordo totalmente
- (N) – Não se aplica

()	O acompanhamento pedagógico é realizada de forma eficiente para diminuir a evasão.
()	O ingresso por sorteio é a mais adequado frente aos processos de gestão democrática.
()	A assistência estudantil (auxílio-financeiro) contribui para a garantia da frequência e da permanência no curso.
()	A participação dos alunos, no sorteio, garante um melhor aproveitamento das vagas e diminui a evasão.
()	As políticas de permanência contam com a participação de todos os professores e técnicos envolvidos no curso.
()	As praticas pedagógicas integradas contribuem para a permanência dos alunos no curso.
()	O ingresso por sorteio favorece a permanência do aluno no curso.

7) Quanto a organização do PROEJA do IFRS – Campus Porto Alegre como você caracteriza:

a) o acesso?

b) o acompanhamento pedagógico?

c) a permanência?

8) Quais são suas sugestões para aperfeiçoar o seguintes aspectos no curso PROEJA

a) acesso?

b) acompanhamento pedagógico?

c) permanência?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

UAB – POLO SAPUCAIA DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do(a) pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma.

1. Dados de Identificação:

Título do Projeto: Acesso e permanência dos alunos do curso PROEJA no IFRS – Campus Porto Alegre

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Rodrigues Flores

Pesquisadora acadêmica: Fabiana Grala Centeno

Telefone: (51) 93191808

Instituição a que pertence a pesquisadora acadêmica: Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Objetivos da Pesquisa:

Gerais

Analisar a implantação de uma política pública de educação: o PROEJA no IFRS – Campus Porto Alegre

Específicos

- sistematizar a trajetória das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos e levantar dados sobre o PROEJA;

- sistematizar a trajetória de criação do Instituto Federal – Campus Porto Alegre;

- analisar a implementação das políticas de acesso e permanência no PROEJA.

2. Procedimentos a serem utilizados:

Esta pesquisa será desenvolvida a partir de um estudo de caso por tratar-se de investigação realizada especificamente de uma determinada escola, caracterizando-se também como uma pesquisa qualitativa em Educação.

Para o levantamento dos dados, serão utilizados instrumentos de coleta de informações em questionários e análise documental dos documentos referenciais da Escola: Projeto político-pedagógico e Plano de Curso.

3. Garantia de resposta a qualquer pergunta. Liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si. Garantia de privacidade.

Afirmo que fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada pelo(A) Pesquisador (a) acadêmico(a). Recebi informações a respeito da metodologia que será implementada e esclareci dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minhas decisões, se assim desejar.

O (A) pesquisador(a) certificou-me de que os dados coletados na pesquisa serão utilizados conforme foram divulgados exclusivamente no contexto dos objetivos desta pesquisa e que os nomes serão fictícios para que se preserve a identidade dos sujeitos.

Caso houver novas perguntas sobre este estudo, poderei contatar com a Professora Orientadora Dr^a Maria Luiza Rodrigues Flores no telefone (51) 3308 - 4132, para qualquer esclarecimento sobre os direitos como participantes deste estudo.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Sapucaia do Sul, 02de agosto de 2011.

Assinatura do(a) participante da Pesquisa: _____

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS PORTO ALEGRE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

UAB – POLO SAPUCAIA DO SUL

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Esta Escola foi convidada a participar em uma pesquisa referente ao Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Educacional oferecido na Modalidade a Distância pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Após termos esclarecidos sobre as informações a seguir, aceitamos fazer parte do estudo, assinando ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas ficará em nossa Escola e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, nossa Escola não será penalizada de forma alguma.

1. Dados de Identificação:

Título do Projeto: Acesso e permanência dos alunos do curso PROEJA no IFRS – Campus Porto Alegre

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Rodrigues Flores

Instituição onde ocorrerá a investigação: IFRS – Campus Porto Alegre

Pesquisadora acadêmica: Fabiana Grala Centeno

Telefone: (51) 93191808

Instituição a que pertence a pesquisadora acadêmica: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Objetivos da Pesquisa:

Gerais

Analisar a implantação de uma política pública de educação: o PROEJA no IFRS – Campus Porto Alegre

Específicos

- sistematizar a trajetória das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos e levantar dados sobre o PROEJA;

- sistematizar a trajetória de criação do Instituto Federal – Campus Porto Alegre;

- analisar a implementação das políticas de acesso e permanência no PROEJA.

2. Procedimentos a serem utilizados:

Esta pesquisa será desenvolvida a partir de um estudo de caso por tratar-se de investigação realizada especificamente de uma determinada escola, caracterizando-se também como uma pesquisa qualitativa em Educação.

Para o levantamento dos dados, serão utilizados instrumentos de coleta de informações em questionários e análise documental dos documentos referenciais da Escola: Projeto político-pedagógico e Plano de Curso.

Para o levantamento dos dados, serão utilizados instrumentos de coleta de informações em questionários e análise documental dos documentos referenciais da Escola: Projeto Político-pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Curso.

3. Garantia de resposta a qualquer pergunta. Liberdade de abandonar a pesquisa sem prejuízo para si. Garantia de privacidade.

Afirmamos que fomos informados dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada pelo Pesquisador a acadêmica Fabiana Grala Centeno. Recebemos informações a respeito da metodologia que será implementada e esclarecemos dúvidas. Sabemos que em qualquer momento poderemos solicitar novas informações e modificar nossas decisões, se assim desejarmos.

A pesquisadora certificou-nos de que os dados coletados na pesquisa serão utilizados conforme foram divulgados exclusivamente no contexto dos objetivos

desta pesquisa e que os nomes serão fictícios para que se preserve a identidade do município e/ou da Instituição, caso desejarmos.

Caso houver novas perguntas sobre este estudo, poderemos contatar com a Professora Orientadora Maria Luiza Rodrigues Flores no telefone (51) 3308 -4132, para qualquer esclarecimento sobre os direitos como participantes deste estudo.

Declaramos que recebemos cópia do presente Termo de Autorização para realização de Estudo.

Após termos sido devidamente informados de todos os aspectos deste estudo e termos esclarecido todas as nossas dúvidas, autorizamos sua realização nesta Escola e

concordamos com a identificação da instituição no relatório da pesquisa e em apresentações acadêmicas.

não autorizamos a identificação da instituição no relatório da pesquisa e em apresentações acadêmicas.

Porto Alegre, 08 de agosto de 2011.

Nome completo do Gestor(a) da Escola: Julio Xandro Heck

Assinatura do Gestor(a) da Escola:

Carimbo da Instituição