

*Trajetórias
de Educação
Profissional
e Tecnológica*



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA**

*Trajetórias
de Educação
Profissional
e Tecnológica*

COPYRIGHT © BY ORGANIZADORES, 2013

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
DENISE BASTOS DA SILVA

CAPA
DENISE BASTOS DA SILVA

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) ELABORADA
POR ROSEMARY PASSOS - CRB-8º/5751

Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica /
Maria Clara Kaschny Schneider, Luis Enrique Aguilar (orgs.).
Vol. II - 1ª ed. Florianópolis.

ISBN 978-85-64426-45-0

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Formação tecnológica e profissional. I. Schneider, Maria Clara Kaschny. II. Aguilar, Luis Enrique. III. Título.

12-218-BFE

20ª CDD - 370.113

ÍNDICE DE CATÁLOGO SISTEMÁTICO:

- | | |
|--|---------|
| 1. Educação profissional e tecnológica | 370.113 |
| 2. Formação tecnológica e profissional | 370.113 |

ENDEREÇO PARA CONTATO: Rua 14 de Julho, nº 150, Coqueiros.

CEP: 88075-010 - Florianópolis, Santa Catarina - Brasil.

TEL: (48) 3877-9000

FAX: (48) 3877-9060

www.ifsc.edu.br

IMPRESSO NO BRASIL - AGOSTO - 2013

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
 A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS SUPERIORES DO CÂMPUS SÃO JOSÉ DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (2009 - 2010)	
ADRIANE STROISCH E ZACARIAS PEREIRA BORGES	9
 AS VOZES DOS PROFESSORES DA EPT: SABERES, FORMAÇÃO, DIFICULDADES E DESAFIOS	
ALEXANDRE MOREIRA E JORGE MEGID NETO	39
 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA	
AMILTON LUIZ RABELLO	67
 ANÁLISE POLÍTICA DO PROEJA	
BALTAZAR CARBONI CREMONESE E NEWTON ANTÔNIO PACIULLI	91
 ESTUDO DE CASO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA	
GIRLEI SCHMITZ E NEWTON ANTÔNIO PACIULLI	123
 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO E EXPANSÃO NO IFSC – CÂMPUS FLORIANÓPOLIS	
ELOY JOÃO LOSSO FILHO E LUIS ENRIQUE AGUILAR	144
 NOSSO OLHAR, NOSSA HISTÓRIA: ESTUDANTES NEGROS NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	
MARIÂNGELA MATTOS ÁVILA E KARINE PEREIRA	164
 O CONCEITO PSICANALÍTICO DE TRANSFERÊNCIA E A DIMINUIÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA	
SANDRA LOPES GUIMARÃES E ANA ARCHANGELO	191
 POSFÁCIO.....	223

APRESENTAÇÃO

Percorremos um caminho e atingimos a meta! Apresentar as *Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica*, como uma publicação, significa para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), para a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e para todos nós, professores, pesquisadores, funcionários e autoridades, a culminação, com sucesso, de um ciclo de trabalho conjunto que demandou um inestimável esforço pessoal e institucional. A culminação com sucesso, de um percurso que se iniciou no encontro de vontades institucionais dispostas a participar das políticas nacionais de cooperação interinstitucional e da criação de condições para efetivá-la.

O desenho do projeto de cooperação interinstitucional, a participação do Edital CAPES/SETEC para Mestrados interinstitucionais (MINTER) em 2007 se articulou com uma das políticas institucionais do IFSC cujo foco é: capacitar seus quadros para atingir padrões de qualidade institucional. A parceria com a Faculdade de Educação da UNICAMP viria ao encontro destes objetivos que constituem as bases de sustentação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC. A parceria com a UNICAMP e a implementação do PDI estavam em sincronia com as transformações que se verificavam já na economia do Brasil e que se traduziram na intensificação da demanda por qualificação de trabalhadores com elevado impacto na demanda de qualificação no interior das instituições de formação do país.

Valorizamos muito especialmente o esforço institucional e pessoal, pois a implementação do MINTER significou que, funcionários e professores do IFSC estudaram e moraram em Campinas para desenhar uma pesquisa de Mestrado que os colocaria frente ao desafio de fazer uma *trajetória* que, até então, parecia uma rotina difícil de alterar no funcionamento institucional do IFSC. Pesquisar, estudar, escrever... foi uma trajetória difícil de transitar no terreno da academia porque significou um salto desde a experiência de cotidiano e prática intensas na formação de jovens no interior do Instituto Federal para uma (re)leitura desse cotidiano, desta vez integrando visões mais abrangentes, compreendendo processos macroeconômicos, históricos, político, social, cultural e educacional em cada uma das suas pesquisas.

Disseminar as pesquisas das defesas do Mestrado Interinstitucional como um Livro de dois volumes com o título *Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica* significa trazer para o público parte desse percurso de orientadores e orientandos, agora autores, para que os leitores possam participar dessas trajetórias lendo, discutindo e entrecruzando olhares e perspectivas. O volume I das trajetórias traz os textos de: ATHAYDE COSTA, Flora Maria de e GAMBOA SANCHEZ, Silvio A.; EVANGELISTA, Eduardo e ZAN, Dirce; HASS,

Sérgio e HELOANI, José Roberto; MARTINS, Letícia Aparecida e BAROLLI, Elisabete; PLENTZ DE OLIVEIRA, Nelda e GUEDES PINTO, Ana Lúcia; ROCHA ANDRADE, Luiz Antônio da e PEREIRA, Elisabete; SCHUCK SCHMIDT HAHN, Rosimeri e SOUZA, Regina de; SENS BREZINSKI, Maria Alice e AGUILAR, Luis E.; RODRIGUES LISBOA, Sérgio e GANZELI, Pedro. O volume II apresenta os textos de STROISCH, Adriane e PEREIRA BORGES, Zacarias; MOREIRA, Alexandre e MEGID, Jorge; RABELLO, Amilton Luiz e JEFFREY, Débora C.; CARBONI CREMONESE, Baltazar e BRYAN, Newton A.P.; SCHMITZ Girlei e BRYAN, Newton A.P.; LOSSO FILHO, Eloy João e AGUILAR, Luis E.; MATTOS AVILA, Mariângela e GOES, Karine; LOPES GUIMARÃES, Sandra e ARCANGELO, Ana.

Percorremos um caminho de sucesso, que encerramos com muita alegria e plena satisfação pelos resultados atingidos, pelos significados institucionais desta parceria e pelos significados profissionais e pessoais que esta experiência interinstitucional deixou em cada um de nós.

Luis Enrique Aguilar
Maria Clara Kaschny Schneider
Organizadores

A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DOS ALUNOS COTISTAS DOS CURSOS SUPERIORES DO CÂMPUS SÃO JOSÉ DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (2009 – 2010)

Adriane Stroisch¹
Zacarias Pereira Borges²

RESUMO

Com esta pesquisa objetivou-se a análise das ações institucionais de permanência e êxito aos alunos ingressos nos cursos superiores do Câmpus São José do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, no período de 2009 a 2010, por meio de reserva de vagas, tendo em vista a política de inclusão adotada a partir de 2009 pelo IFSC. Buscou-se verificar as ações institucionais realizadas de acompanhamento e favorecimento da permanência e do êxito desses alunos, assim como o índice de permanência e o êxito no percurso formativo dos alunos cotistas e não cotistas, e as causas de evasão. Com este estudo constatou-se que a diversidade entre os alunos, suas características e particularidades devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem, e que a instituição precisa responder às demandas pedagógicas e sociais dos seus alunos, para que ao democratizar o acesso, também democratize o sucesso dos que nela ingressam.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas. Ações Afirmativas. Cotas. Políticas de Inclusão. Permanência e Êxito. IFSC.

1 Pedagoga - Orientadora Educacional no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: adriane@ifsc.edu.br

2 Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP – Doutor em Educação pela FE - UNICAMP. E-mail: zacarias@unicamp.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado que analisou as políticas de ações afirmativas e de inclusão para os cursos superiores, adotadas pelo Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

O Plano de Inclusão, aprovado em 2009, e o Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação do IFSC, em vigor desde o processo de ingresso de 2009/2, visam promover a preparação para o acesso, o ingresso, a permanência e êxito no percurso formativo e de acompanhamento da inserção sócio-profissional dos estudantes egressos, para os grupos em desvantagem social.

Para a implementação das ações afirmativas de acesso aos cursos de Graduação do IFSC, optou-se pelo sistema de reserva de vagas (cotas), onde são destinadas 60% (sessenta por cento) das vagas do vestibular, em cada curso, distribuídas da seguinte forma: Reserva para negros: 10% (dez por cento) para candidatos negros, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino; Reserva para oriundos de Escola Pública: 50% (cinquenta por cento) para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em instituições públicas de ensino. (CEFET-SC, 2008).

As principais ações para a permanência e êxito para esses estudantes, previstas no programa, são: apoio acadêmico estruturado em projetos voltados ao atendimento pedagógico; apoio econômico (bolsas de pesquisa, assistência estudantil, entre outros); atenção à formação político-social do acadêmico.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a eficácia das ações afirmativas de permanência e êxito adotadas para os alunos dos cursos de Graduação do Câmpus São José do IFSC, que ingressaram por meio da reserva de vagas, tendo em vista a política de inclusão adotada.

Relacionam-se, ainda, outros objetivos, que são: verificar o índice de permanência e êxito dos alunos cotistas e não cotistas dos cursos de graduação do Câmpus São José do IFSC; identificar as ações institucionais de permanência e êxito desenvolvidas para a permanência dos estudantes que ingressaram nos cursos de graduação por meio das ações afirmativas de acesso; identificar as principais causas de evasão e as dificuldades enfrentadas por esses alunos e verificar o aproveitamento/êxito dos alunos cotistas e não cotistas durante o curso.

A pesquisa foi realizada no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química e no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações do Câmpus São José do IFSC.

Foram alvo da pesquisa, todos os alunos aprovados nos processos de ingresso de 2009/2, 2010/1 e 2010/2 pelo sistema de cotas, assim como os alunos não cotistas, analisando o índice de permanência e êxito nos cursos, a fim de traçar um parâmetro de comparação entre eles.

1. METODOLOGIA

Por meio da abordagem qualitativa, pretendeu-se conhecer as intenções, motivos, ações e relações dos sujeitos pesquisados e a análise das motivações e do conteúdo das manifestações sociais de alunos e servidores da instituição. Para tanto, se recorreu a técnicas de entrevistas semi-estruturadas.

Apesar disso, não se descartou o agrupamento estatístico de dados, no sentido de interpretar fenômenos a partir da opinião dos sujeitos envolvidos sob forma numérica.

Os dados foram analisados e cruzados com os questionários socioeconômicos dos discentes, respondidos por eles no momento da inscrição nos cursos.

Para a obtenção dos dados de permanência/evasão e êxito/reprovação foi realizado um levantamento documental com informações do Departamento de Ingresso do IFSC, do questionário sócio-econômico aplicado na inscrição do vestibular, assim como dados do Sistema Acadêmico do Câmpus São José – ISAAC.

Para realizar o levantamento das causas de evasão do CST em Sistemas de Telecomunicações e da Licenciatura em Química, foram envolvidos os alunos evadidos das turmas que ingressaram em 2009-2, 2010-1 e 2010-2, que totalizou 143 casos de evasão. Optou-se pelo contato telefônico com esses alunos, porém, dos 143 alunos evadidos foi possível o contato com 73 deles (51,05%). Sendo, 37 alunos do CST e 36 da Licenciatura.

Também foram apuradas as ações institucionais realizadas pelo Câmpus São José no período 2009, 2010 e 2011, que objetivaram a permanência e o êxito dos alunos cotistas. Para realizar o levantamento dessas ações foram envolvidos os coordenadores dos 2 cursos superiores e 2 membros da equipe pedagógica do Câmpus.

Para a análise das respostas, agrupou-se as ações institucionais relatadas pelos entrevistados em três linhas de ação, a saber: ações de apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda, ações de apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, e ações em atenção à formação político-social do acadêmico.

Para a análise e interpretação das respostas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que possibilita compreender melhor o discurso, aprofundar suas características e extrair as passagens mais importantes (BARDIN, 1979).

Com a intenção de verificar como os alunos percebem a atuação da Instituição, assim como para obter a opinião do aluno sobre as ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Câmpus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos nos cursos, aplicou-se um questionário nos alunos do CST e da Licenciatura, em 3 turmas de cada curso, correspondendo às fases das turmas que ingressaram em 2009-2, 2010-1 e 2010-2. O questionário possuía 6 questões, sendo 5 questões fechadas e 1 questão aberta. Devido ao fato de ter havido reprovações no transcórre do curso nessas turmas e nas outras, esse universo não corresponde fielmente aos alunos que ingressaram nos semestres focos da pesquisa, tratando-se, dessa forma, de uma amostragem.

Responderam o questionário 54 alunos do CST e 24 alunos da Licenciatura, sendo nosso universo total de respondentes composto por 78 participantes.

2. AÇÕES AFIRMATIVAS

O termo ações afirmativas, foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos da América a partir da década de 1960.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas, encontraram maior espaço para discussão e implementação a partir de 2001, após a Conferência de Durban, como ficou conhecida a Conferência mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul.

De acordo com o Ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim B. Barbosa Gomes, atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência

física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. [...] Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. (GOMES, 2002, p. 6).

As ações afirmativas podem ser estabelecidas em diversos setores como: na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros.

Procura-se, com tais políticas, promover o desenvolvimento de uma sociedade plural, diversificada, consciente, tolerante às diferenças e democrática.

As ações afirmativas são mecanismos para se promover a igualdade de oportunidades (igualdade material) e a justiça social, a fim de minimizar as desigualdades econômicas e sociais.

É amplo e diversificado o respaldo jurídico às políticas de Ações Afirmativas. Não são apenas autorizadas pela Constituição Federal, mas também são importantes instrumentos para se alcançar os direitos fundamentais descritos nela.

3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

A questão da diversidade, especialmente na última década, encontra-se cada vez mais presente no debate educacional brasileiro.

A partir de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas educacionais para a diversidade étnico-racial alcançaram maior grau de institucionalização, com um aumento crescente de iniciativas e de políticas públicas de promoção da igualdade racial e de inclusão social e de programas de ações afirmativas, assim como a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades (igualdade material) e a justiça social, como forma de minimizar as desigualdades econômicas e sociais.

No âmbito da educação profissional, as políticas inclusivas desenvolvidas para Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica – Rede EPT, subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, ganharam ênfase com o programa de expansão da Rede EPT e com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos Federais firmaram um compromisso de ampliação da oferta de vagas e de propostas de inclusão social, visando à melhoria das condições de vida de grupos em desvantagem social.

No IFSC, as discussões sobre a formulação de políticas de inclusão e ações afirmativas iniciaram durante a realização do segundo Seminário sobre Ingresso ocorrido na instituição, em outubro de 2006, e culminaram com o Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Graduação do IFSC e com o Plano de Inclusão, aprovados em 2009.

4. A PERMANÊNCIA E O ÊXITO NOS CURSOS SUPERIORES DO CÂMPUS SÃO JOSÉ DO IFSC

O Câmpus São José do IFSC, local onde ocorreu a pesquisa, iniciou suas atividades em março de 1988. Os dois cursos superiores analisados foram: Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, ofertado desde 2004, e o Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – Habilitação em Química, que teve início em 2008.

Na elaboração da caracterização socioeconômica dos alunos dos dois cursos, identificou-se se tratarem de alunos com características bastante diferenciadas. Considera-se importante ressaltar, que uma característica relevante que os alunos dos dois cursos têm em comum é que a maioria deles é aluno-trabalhador.

Além das diferenças existentes entre os alunos, no CST há diferenças significativas entre os alunos cotistas e os alunos não cotistas. Essas diferenças referem-se, principalmente, à faixa etária em que se encontram, tempo de conclusão do ensino médio, tipo de escola em que cursaram o ensino médio (pública ou privada) e a renda bruta mensal familiar. Ou seja, os alunos cotistas estão numa faixa etária superior aos outros alunos, concluíram o ensino médio em escolas públicas e há mais tempo e, possuem uma renda familiar mensal inferior aos demais alunos. Essas diferenças são traduzidas em desvantagens para esse grupo de alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Porém, pode-se afirmar, também, que as ações afirmativas de acesso, traduzidas na reserva de vagas, têm favorecido o ingresso de alunos em desvantagem social no CST.

No curso de Licenciatura não foram verificadas diferenças tão significativas entre os dois grupos de alunos, pelo menos não da mesma forma. A diferença observada se deu apenas na relação da renda bruta familiar mensal entre os dois grupos. Os alunos cotistas possuem renda familiar inferior aos demais alunos. Veloso e Almeida (2001) afirmam que é nos cursos de licenciatura onde se encontra a parcela significativa de estudantes que integram a classe economicamente desfavorecida. E, de acordo com Zago (2006), para a grande maioria desses estudantes, a escolha do curso incide naqueles menos concorridos e que proporcionam maiores chances de serem aprovados. O esvaziamento dos cursos de licenciatura vem sendo constatado principalmente pela desvalorização profissional, e a baixa procura é identificada nos cursos de licenciatura oferecidos pelo IFSC, que frequentemente abre inscrições para vagas complementares, pois o vestibular não preenche as vagas oferecidas.

4.1. AÇÕES INSTITUCIONAIS DE PERMANÊNCIA E ÊXITO

As ações de permanência e êxito previstas tanto no Plano de Inclusão para o período 2009-2013, como no Programa de Ações Afirmativas para os Cursos Superiores do IFSC, enfocam basicamente três linhas de ação: apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda, apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, e atenção à formação político-social do acadêmico.

O estudo das ações de permanência e êxito implementadas no Câmpus São José do IFSC aos alunos cotistas, no período de 2009 a 2011, foi feito levando-se em consideração essas três linhas de ação. Para elaborar o levantamento das ações institucionais realizadas nesse período, foram entrevistados os coordenadores dos 2 cursos superiores – CST em Sistemas de Telecomunicações e Licenciatura em Química, 2 membros da Equipe Pedagógica do Câmpus, e consultados os Relatórios de Gestão do Câmpus São José e do IFSC de 2009, 2010 e 2011.

De acordo com as falas dos profissionais entrevistados, não houve até o momento nenhuma ação de permanência e êxito específica para os 116 alunos cotistas. Eles foram atendidos no bojo dos programas e ações dirigidas a todos os alunos. As ações institucionais são realizadas visando atingir a todos os alunos, cotistas ou não cotistas, que necessitam de algum tipo de apoio, seja ele financeiro, ou psico-pedagógico.

As ações de apoio econômico aos alunos, desenvolvidas até o ano de 2010, eram limitadas pela disponibilidade orçamentária reduzida e efetivadas por iniciativa de alguns profissionais que sempre defenderam a assistência estudantil como um direito do aluno visando ao favorecimento de sua permanência no curso e seu êxito no percurso formativo.

A partir de 2011, com a formulação de uma Política Institucional de Assistência Estudantil no IFSC, essas ações puderam se consolidar e se materializar de forma mais consistente e efetiva, com orçamento ampliado, aumentando, dessa forma, o número de alunos atendidos e com auxílios mais expressivos e mais condizentes com as necessidades dos alunos.

Os benefícios concedidos aos alunos são o Auxílio Transporte, Bolsa Estágio Interno, Bolsa Material Didático e Auxílio Financeiro ao Estudante, que são pagos com o recurso do orçamento do próprio Câmpus; e Bolsa Monitoria para os Cursos Superiores, Auxílio Estudante PROEJA, e o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS) que são pagos com orçamento da união ou outros recursos.

Os Auxílios têm duração e valor variáveis, estabelecidos conforme estudo socioeconômico individual do estudante.

Porém, de acordo com o Decreto Presidencial nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, a Assistência Estudantil deve ser implementada de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e devem, além do apoio econômico, ser desenvolvidas nas áreas de: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

As ações de apoio acadêmico voltadas ao atendimento e acompanhamento pedagógico aos alunos, realizadas, principalmente, pelo Suporte Educacional e pelas coordenações de curso, são realizadas de acordo com a demanda. Significa dizer que, na medida em que aparecem as dificuldades, sejam trazidas pelos professores, sejam trazidas pelos próprios alunos que procuram o setor, ou as dificuldades apontadas nos encontros pedagógicos (conselhos de classe), o setor busca o contato com os alunos e faz o atendimento, o acompanhamento e os encaminhamentos necessários.

A oferta de Bolsa de Monitoria é mais uma atividade de apoio acadêmico com vistas à permanência e êxito dos alunos. Os Cursos Superiores possuem à sua disposição 2 Bolsas de Monitoria por semestre letivo, para as disciplinas com maior índice de reprovação ou naquelas em que os alunos demonstram maiores dificuldades.

Além do programa de bolsas de monitoria, o Câmpus São José oferece aos seus alunos um programa de apoio acadêmico denominado atendimento paralelo, no qual os professores disponibilizam horários específicos para atendimento aos alunos em turno diferente ao do curso.

Nos dois cursos, o atendimento paralelo oferecido pelos professores não tem uma participação efetiva dos alunos, pois os horários não são os mais adequados às possibilidades e disponibilidades destes.

As ações de atenção à formação político-social do acadêmico são efetivadas mediante o uso de metodologias de interação a fim de ampliar o repertório político-cultural dos alunos e estimular uma inserção protagonista e solidária dos alunos no IFSC (IFSC, 2009).

A formação político-social se revela como ferramenta de emancipação e autonomia do cidadão que deseja compreender a sociedade e perceber-se como agente constituinte e transformador de realidades.

Percebeu-se que muitas ações são realizadas, ações inclusive que estão previstas em alguns dos programas universais de assistência estudantil aprovados no IFSC, porém, essas ações necessitam ser consolidadas como programas, inseridos dentro de uma política institucional, de forma a atender o aluno na sua totalidade, levando em conta a formação integral do educando e as várias dimensões de sua vida.

4.2. AÇÕES DE PERMANÊNCIA E ÊXITO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Para verificar como os alunos percebem a atuação da Instituição, assim como para obter a opinião do aluno sobre as ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Câmpus São José para favorecer a permanência e o êxito dos alunos nos cursos, aplicou-se um questionário nos alunos do CST e da Licenciatura.

4.2.1. A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CST

No Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, 54 alunos participaram e responderam ao questionário.

A primeira pergunta a ser respondida pelos alunos era sobre o recebimento de algum tipo de auxílio financeiro ou assistência estudantil. Tinha-se como objetivo com essa pergunta verificar se os benefícios desses programas atingiam a esse grupo de alunos. De acordo com as respostas, verificou-se que 43 (80%) deles não são beneficiados com nenhum tipo de auxílio financeiro do Câmpus ou pelo Programa de Assistência Estudantil, e 11 alunos (20%) são beneficiados com algum tipo de auxílio financeiro.

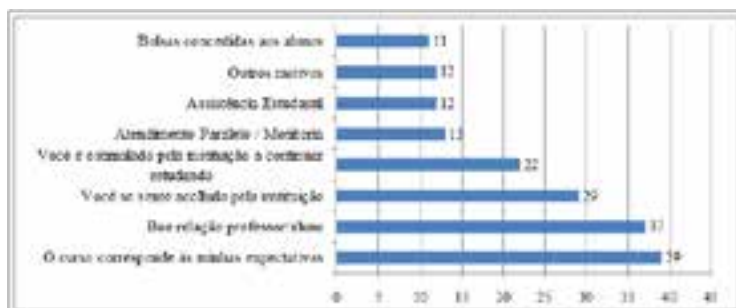
A segunda pergunta questionava sobre o exercício de alguma atividade como bolsista, também com o objetivo de verificar se esse grupo de alunos era beneficiado com esses programas. De acordo com as respostas, verificou-se que do total de alunos, 5 deles (9%) possuem bolsa de pesquisa, 1 aluno (2%) possui bolsa de monitoria, e os demais, 48 alunos (89%), não possuem nenhuma bolsa da Instituição.

Ao se verificar a utilização, por parte dos alunos, das atividades de apoio acadêmico oferecidas pelo Câmpus, 16 alunos (30%) frequentam o atendimento paralelo oferecido pelos professores ou as monitorias disponibilizadas em horário alternativo das aulas. Porém, 38 alunos (70%) não utilizam esses programas de apoio acadêmico.

Questionou-se os alunos quanto aos programas/ações existentes no Câmpus São José que, na opinião deles, favorecem e contribuem para a sua permanência no curso. A questão continha várias alternativas, e os alunos poderiam assinalar quantas desejassem.

De acordo com as respostas, elaborou-se o Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Ações/Programas existentes que favorecem a permanência do aluno do CST



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

De acordo com as respostas, verificou-se que 39 alunos (72,22%) disseram que o favorecimento da sua permanência deve-se às suas expectativas correspondidas em relação ao curso. 37 alunos (68,52%) afirmaram que a boa relação professor-aluno existente é um dos fatores que favorece a sua permanência. 29 alunos (53,70%) disseram que se sentem acolhidos pela Instituição, sendo esse o fator que favorece a sua permanência no curso. O estímulo da instituição é um fator que favorece a permanência de 22 alunos (40,74%) no curso. O programa de atendimento paralelo oferecido pelos professores e a monitoria aos alunos foram considerados importantes para a permanência de 13 alunos (24,07%). A Assistência Estudantil é uma ação da instituição que na opinião de 12 alunos (22,22%) favorece a permanência no curso. O programa de bolsas concedidas aos alunos foi apontado por 11 deles (20,37%) como fator de favorecimento da permanência.

A última questão apresentada para os alunos solicitava a sua opinião sobre ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Câmpus São José para favorecer a permanência dos alunos e diminuir o índice de reprovação nas disciplinas.

Para a compreensão das respostas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, e identificadas as categorias temáticas. A análise das respostas dos alunos permitiu o reconhecimento de quatro categorias de ações institucionais: ações relacionadas ao curso, ações relacionadas aos professores, ações de apoio acadêmico e ações relacionadas ao aluno.

Na categoria *ações relacionadas ao curso*, foram incluídas todas as ações sugeridas pelos alunos a fim de solucionar problemas relacionados ao curso, como revisão da matriz curricular, turno de oferta e informação sobre o curso.

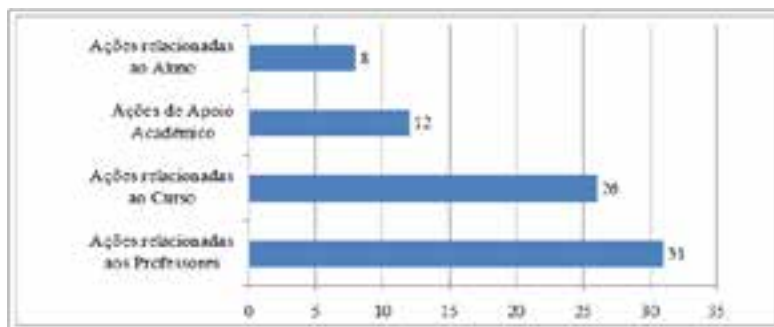
Na categoria *ações relacionadas aos professores* foram agrupadas as sugestões para aprimoramento das práticas docentes.

A categoria *ações de apoio acadêmico* agrupou as opiniões dos alunos sobre os programas de apoio pedagógico, relacionadas à quantidade de bolsas de monitoria e de pesquisa oferecidas e atendimento paralelo dos professores.

A categoria *ações relacionadas ao aluno* envolveu o que os alunos consideram como de responsabilidade e interesse dos alunos.

O Gráfico 2 apresenta a frequência em que ocorreram as categorias de ações sugeridas pelos alunos. Alguns alunos foram alocados em mais de uma categoria, pois as sugestões oferecidas se somaram.

Gráfico 2: Ações Institucionais de Permanência e Êxito sugeridas pelos alunos do CST



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Analisando os dados do gráfico acima, verifica-se que a categoria de maior incidência das respostas foi a de *ações relacionadas aos professores* com 31 ocorrências (57,41%) e em segundo lugar a de *ações relacionadas ao curso* apontada por 26 alunos (48,15%). A categoria *ações de apoio acadêmico* apareceu na sequência atingindo 12 entrevistados (22,22%), seguida pela categoria *ações relacionadas ao aluno* com 8 respostas (14,81%).

4.2.2 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA LICENCIATURA

No curso de Licenciatura 24 alunos responderam ao questionário. Seguindo a mesma sequência das perguntas apresentadas, sobre o recebimento de algum tipo de auxílio financeiro ou assistência estudantil, verificou-se que, dos 24 alunos respondentes, 17 (71%) deles não possuem nenhum tipo de auxílio financeiro do Câmpus ou do Programa de Assistência Estudantil, e 7 alunos (29%) são beneficiados com algum tipo de auxílio financeiro.

A segunda pergunta questionava sobre o exercício de alguma atividade como bolsista e verificou-se que 13 alunos (54%) possuem a bolsa do PIBID (iniciação à docência), 1 aluno (4%) possui bolsa de pesquisa, e os demais, 10 alunos (42%) não possuem nenhuma bolsa da Instituição.

Ao se verificar a utilização, por parte dos alunos, das atividades de apoio acadêmico oferecidas pelo Câmpus, apenas 4 alunos (17%) responderam que frequentam o atendimento paralelo oferecido pelos professores, em horário alternativo das aulas. O curso de Licenciatura não está utilizando as bolsas de monitoria no momento.

Quanto aos programas/ações existentes no Câmpus São José que, na opinião deles, favorecem e contribuem para a sua permanência no curso, o resultado pode ser analisado no Gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3: Ações/Programas existentes que favorecem a permanência do aluno da Licenciatura



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

De acordo com as respostas, verificou-se que 16 alunos (66,67%) afirmaram que a boa relação professor-aluno existente é um dos fatores que favorece a permanência no curso. O programa de bolsas concedidas aos alunos foi apontado por 10 alunos (41,67%) como fator de favorecimento da permanência. 9 deles, (37,50%) disseram que suas expectativas são correspondidas em relação ao curso. 8 alunos (33,33%) disseram que se sentem acolhidos pela Instituição, e esse é um fator que favorece a sua permanência no curso. A Assistência Estudantil e o estímulo da instituição são fatores que favorecem 6 alunos (25%) a permanecer no curso. O programa de atendimento paralelo oferecido pelos professores e a monitoria aos alunos foram considerados importantes para a permanência por apenas 1 aluno (4, 17%).

A última questão apresentada para os alunos solicitava que eles opinassem sobre ações ou programas que deveriam ser implementados pelo Câmpus São José para favorecer a permanência dos alunos e diminuir o índice de reprovação nas disciplinas.

Utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, a análise das respostas dos alunos permitiu o reconhecimento de quatro categorias de ações institucionais: ações relacionadas ao curso, ações relacionadas ao Câmpus, ações relacionadas ao mercado de trabalho, e ações de apoio acadêmico.

Na categoria *ações relacionadas ao curso*, foram incluídas todas as ações sugeridas pelos alunos a fim de solucionar problemas relacionados ao curso, como revisão da estrutura e matriz curricular, turno de oferta e informação sobre o curso.

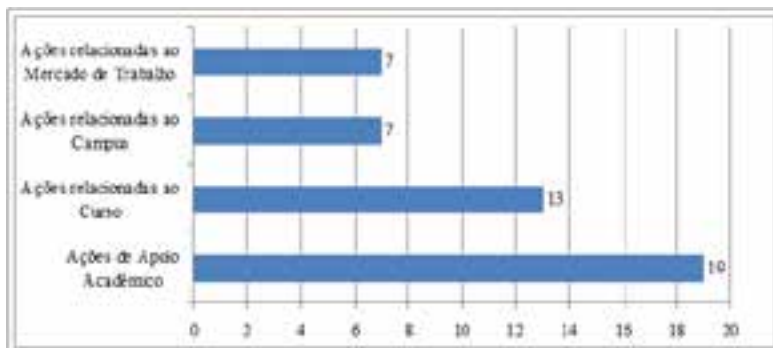
A categoria *ações relacionadas ao câmpus* envolveu as ações consideradas importantes pelos alunos relacionadas principalmente à estrutura do câmpus.

Na categoria *ações relacionadas ao mercado de trabalho* foram alocadas as sugestões dos alunos quanto à maior divulgação junto a eles de outras possibilidades e competências profissionais, bem como o registro do curso no Conselho Regional de Química.

A categoria *ações de apoio acadêmico* agrupou as opiniões dos alunos sobre os programas de apoio pedagógico, relacionados ao oferecimento de bolsas, valor e quantidade das bolsas oferecidas.

Será exposta no Gráfico 4, a frequência em que ocorreram as categorias de ações sugeridas pelos alunos.

Gráfico 4: Ações Institucionais de Permanência e Êxito sugeridas pelos alunos da Licenciatura



Fonte: Questionário dos alunos. Elaboração própria.

Analisando os dados do gráfico acima, verifica-se que a categoria de maior incidência das respostas foi a de *ações de apoio acadêmico*, apontada por 19 alunos (79,17%) e em segundo lugar as *ações relacionadas ao curso* indicadas por 13 alunos (54,17%).

As sugestões relacionadas às *ações relacionadas ao câmpus* e as *ações relacionadas ao mercado de trabalho* apareceram na sequência atingindo, cada uma, 7 respostas (29,17%).

4.3. DADOS DE PERMANÊNCIA E EVASÃO

Os dados de evasão das turmas que ingressaram em 2009-2, 2010-1 e 2010-2, nos cursos superiores do Câmpus São José, foram coletados durante o segundo semestre de 2011 e extraídos do Sistema Acadêmico utilizado nos campi do IFSC, chamado ISAAC.

Para o cálculo da Evasão, foram consideradas as situações: Cancelado, Desistente, Trancado e Transferido Externo e Interno.

A evasão no ensino superior tem sido motivo de preocupação das autoridades, dos administradores e pesquisadores do campo educacional, pois há um acentuado índice de abandono dos cursos universitários.

Várias pesquisas apontam que existe relação entre a evasão e a fase do curso do aluno evadido, e demonstram um índice considerável de evasão concentrado nos primeiros semestres, em especial nos 2 primeiros. (VELOSO; ALMEIDA, 2001).

De acordo com Manrique (1997), em muitos casos, repetência e evasão são fenômenos que estão interligados e, o abandono de curso é mais frequente quando ocorrem reprovações em uma ou mais disciplinas e nos primeiros semestres.

De forma geral, os resultados das pesquisas sobre evasão no ensino superior, caminham na direção de apontar causas múltiplas ou diferentes aspectos associados a esse fenômeno, desde questões pessoais, dificuldades acadêmicas dos próprios alunos até fatores internos e externos das instituições.

5.3.1 EVASÃO NO CST

As taxas de evasão das turmas de 2009-2, 2010-1 e 2010-2, estão expostas na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Evasão CST por turma

SITUAÇÃO	INGRESSO 2009-2	INGRESSO 2010-1	INGRESSO 2010-2	TOTAL
Número inicial de matrículas na turma	50	51	33	134
Número total de alunos evadidos	30	30	9	69
Taxa de evasão por turma	60%	58,82%	27,27%	51,49%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

A partir dos dados da tabela acima, identifica-se uma taxa média de evasão de 51,49% nessas turmas. Ou seja, pouco mais da metade dos alunos matriculados se evadiram.

As taxas de evasão por tipo de ingresso, estão expostas na Tabela 2.

Tabela 2 – Evasão CST por tipo de Ingresso

	COTISTAS	CLASSIFICAÇÃO GERAL	SISU	TOTAL
Número inicial de matrículas	66	55	13	134
Número total de alunos evadidos	32	28	9	69
Taxa de evasão	48,48%	50,91%	69,23%	51,49%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Dos 69 alunos evadidos, 32 eram cotistas, 28 alunos eram da Classificação Geral e 9 do SISU³.

A taxa de evasão dos alunos cotistas é de 48,48%, dos alunos da Classificação Geral a taxa de evasão é de 50,91%, e a taxa de evasão dos alunos do SISU é de 69,23%.

Apesar das taxas de evasão por tipo de ingresso serem altas, o índice de evasão dos cotistas ainda foi o menor de todos, ficando abaixo, inclusive, da média de evasão do curso.

Para conhecer as causas da evasão, ou seja, os motivos pelos quais os alunos abandonaram o curso, entrou-se em contato telefônico com os alunos evadidos.

Dos 69 alunos que abandonaram o curso foi possível contactar 37 deles (53,62%). Dos demais não foi possível obter uma resposta, pois os telefones não existiam mais ou os números fornecidos pelos alunos estavam errados. Ocorreram, também, alguns casos nos quais não atendiam ao telefone, ou os celulares caíam na caixa postal.

A análise das respostas dos alunos evadidos permitiu o reconhecimento de seis categorias de motivos que foram determinantes para que eles não dessem continuidade ao curso.

As categorias identificadas foram: questões relacionadas ao curso, tipo de formação profissional – tecnólogo, desempenho acadêmico, aspectos institucionais, atividade profissional, e localização do Câmpus.

Na categoria *questões relacionadas ao curso*, foram incluídos motivos associados a problemas de adequação entre as características pessoais do estudante e as do curso ou área na qual o curso está inserido (exatas). Envolve situações nas quais o aluno percebe dificuldades relacionadas com identificação e realização pessoal, afinidade, interesse e expectativas em relação ao curso. Foi incluído aqui, também, o ingresso simultâneo ou posterior a outros cursos em outras instituições ou na mesma, podendo representar que o curso evadido não era sua 1ª opção.

A categoria *tipo de formação profissional – tecnólogo* envolve motivos relacionados diretamente aos cursos superiores de tecnologia, enquanto um tipo específico de graduação. O aspecto que surgiu na fala dos alunos relacionado a essa categoria como justificativa de evasão, foi o interesse por outro tipo de titulação (bacharelado), que, segundo eles, proporcionam maior *status* ou melhores oportunidades de trabalho.

3 Apesar do ingresso por meio do SISU destinar vagas para cotistas e não cotistas, não foi possível quantificar os cotistas e os não cotistas, pois essa informação não está disponível. Por esse motivo, a categoria de ingresso.

Na categoria *desempenho acadêmico* foram alocados os fatores relacionados pelos alunos quanto ao desempenho acadêmico (notas e frequência) e às condições pessoais para estudo. De acordo com as falas dos participantes, questões como falta de base de conteúdo, dificuldade em matemática, tempo disponível para dedicação ao curso, e dificuldades para cumprir as exigências do curso e acompanhar as matérias, foram os determinantes para a evasão.

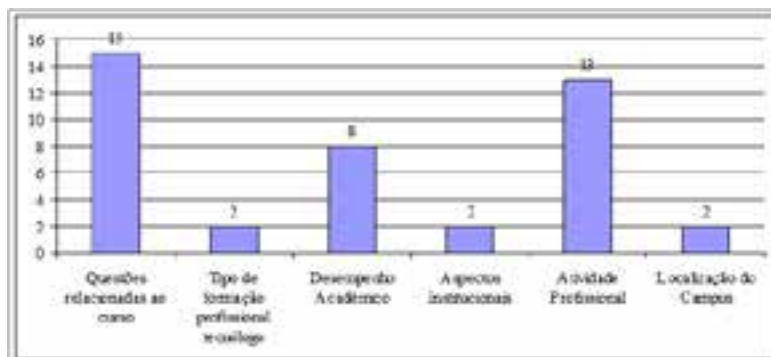
A categoria *aspectos institucionais* englobou aspectos ligados à instituição, mais especificamente ligados ao corpo docente.

Na categoria *atividade profissional* foram agrupados os fatores associados às dificuldades de conciliar trabalho com estudo. A incompatibilidade de horários entre o curso e o trabalho se constituiu como a justificativa para a não conclusão do curso.

A categoria *localização do Câmpus* agrupou os aspectos que envolvem a distância da moradia do aluno com relação à localização do Câmpus, agravado pelos problemas com o trânsito da cidade que dificultam o acesso e causam diversos transtornos como atrasos, cansaço e stress.

Será exposta no Gráfico 5, a frequência em que ocorreram as categorias dos motivos de evasão do CST. Esclarece-se que alguns entrevistados foram alocados em mais de uma categoria, pois os motivos que determinaram a evasão do curso se somaram.

Gráfico 5 – Causas da Evasão no CST



Fonte: Entrevista. Elaboração Própria.

Analisando os dados do gráfico acima, verifica-se que as duas categorias de motivos de maior incidência⁴, que determinaram o abandono do curso por parte desses alunos foi em primeiro lugar as *questões relacionadas ao curso*, com 15 ocorrências (40,54%), e em segundo a *atividade profissional*, com 13 respostas (35,14%).

As questões relacionadas ao *desempenho acadêmico* apareceram na sequência citadas por 8 entrevistados (21,62%).

Como motivos menos presentes nas respostas, porém, que não devem ser desconsiderados, estão o *tipo de formação profissional – tecnólogo*, os *aspectos institucionais* e a *localização do Câmpus*, tendo sido citados, cada um deles, por 8 entrevistados (5,41%).

4.3.2 EVASÃO NA LICENCIATURA

As taxas de evasão das turmas de 2009-2, 2010-1 e 2010-2, estão expostas na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Evasão Licenciatura por turma

SITUAÇÃO	INGRESSO 2009-2	INGRESSO 2010-1	INGRESSO 2010-2	TOTAL
Número inicial de matrículas na turma	40	37	27	104
Número total de alunos evadidos	30	25	19	74
Taxa de evasão por turma	75%	67,57%	70,37%	71,15%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

A partir dos dados da tabela acima, identifica-se uma taxa média de evasão de 71,15% nessas turmas. Ou seja, mais da metade dos alunos matriculados se evadiram.

De acordo com os dados apresentados, a taxa de evasão na turma que ingressou em 2009-2 foi de 75%, contra 25% de permanência. Ou seja, do total de 40 alunos, 30 se evadiram e 10 permaneceram no curso. Na turma de 2010-1 a evasão foi de 67,57%, contra 32,43% de permanência. Isso significa que dos 37 alunos matriculados, 25 se evadiram e 12 permaneceram. E, na turma de 2010-2, a taxa de evasão foi de 70,37% contra 29,63% de permanência. Dos 27 alunos matriculados, 19 se evadiram e 8 permaneceram.

4 Porcentagem calculada sobre os 37 participantes da pesquisa.

Serão verificadas na Tabela 4, as taxas de evasão por tipo de ingresso.

Tabela 4 – Evasão Licenciatura por tipo de Ingresso

	COTISTAS	CLASSIFICAÇÃO GERAL	SISU
Número inicial de matrículas	39	51	14
Número total de alunos evadidos	26	40	8
Taxa de evasão	66,67%	78,43%	57,14%

Fonte: ISAAC. Elaboração Própria.

Dos 74 alunos evadidos, 26 eram cotistas, 40 alunos eram da Classificação Geral (desses, 19 eram das Vagas Remanescentes, ou seja, apenas 1 aluno que ingressou pelo Edital de Vagas Remanescentes permaneceu no curso) e 8 do SISU.

A taxa de evasão dos alunos cotistas é de 66,67%, dos alunos da Classificação Geral a taxa de evasão é de 78,43%, e a taxa de evasão dos alunos do SISU é de 57,14%.

Para conhecer as causas da evasão, ou seja, os motivos pelos quais os alunos abandonaram o curso, contatou-se por telefone os alunos evadidos.

Dos 74 alunos que abandonaram o curso conseguiu-se contatar 36 deles (48,65%). Dos demais não foi possível obter uma resposta, pelos mesmos motivos já citados na pesquisa com os alunos do CST. A análise das respostas dos alunos evadidos permitiu o reconhecimento de seis categorias de motivos que foram determinantes para que eles não dessem continuidade ao curso. As categorias identificadas foram: questões relacionadas ao curso, desempenho acadêmico, aspectos institucionais, atividade profissional, localização do Câmpus, e questões familiares.

Na categoria *questões relacionadas ao curso*, foram incluídos motivos associados a problemas de adequação entre as características pessoais do estudante e o curso. Envolve situações nas quais o aluno percebe dificuldades relacionadas com identificação e realização pessoal, afinidade, interesse e expectativas em relação ao curso. Foram incluídos aqui, também, o ingresso simultâneo ou posterior a outros cursos em outras instituições ou na mesma, o que pode representar não ser o curso sua 1ª opção.

Na categoria *desempenho acadêmico* foram alocados os fatores relacionados pelos alunos quanto ao desempenho acadêmico (notas e frequência) e às condições pessoais para estudo.

A categoria *aspectos institucionais* englobou aspectos ligados à instituição, mais especificamente ligados ao corpo docente e coordenação do curso.

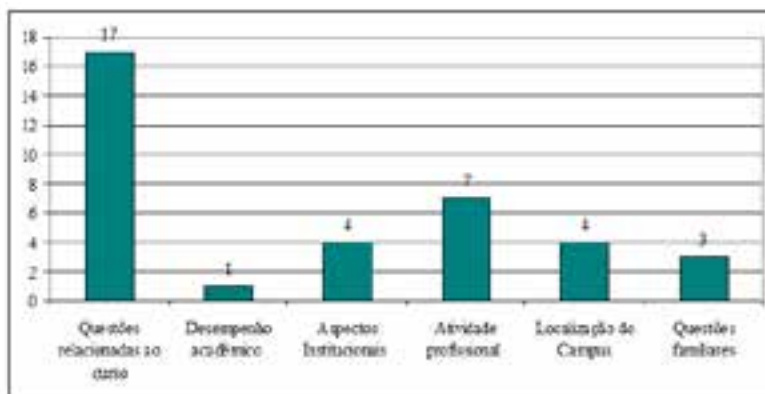
Na categoria *atividade profissional* foram agrupados os fatores associados às dificuldades de conciliar trabalho com estudo. A incompatibilidade de horários entre o curso e o trabalho se constituiu como a justificativa para a não conclusão do curso.

A categoria *localização do Câmpus* agrupou os aspectos que envolvem a distância da moradia do aluno com relação à localização do câmpus, agravado pelos problemas com o trânsito da cidade que dificultam o acesso e causam diversos transtornos como atraso, cansaço e stress.

A categoria *questões familiares* incluiu os motivos relacionados à dificuldade de conciliar o curso com questões relacionadas à família.

Será exposta no Gráfico 6, a frequência em que ocorreram as categorias dos motivos de evasão da Licenciatura. Esclarece-se que alguns entrevistados foram alocados em mais de uma categoria, pois os motivos que determinaram a evasão do curso se somaram.

Gráfico 6 – Causas da Evasão na Licenciatura



Fonte: Entrevista. Elaboração Própria.

Analisando os dados do gráfico acima, verifica-se que as duas categorias de motivos de maior incidência⁵ que determinaram o aban-

5 Porcentagem calculada sobre os 36 participantes da pesquisa.

dono do curso por parte desses alunos foi em primeiro lugar as *questões relacionadas ao curso*, com 17 ocorrências (47,22%) e em segundo a *atividade profissional*, com 7 respostas (19,45%).

As questões relacionadas aos *aspectos institucionais* e a *localização do Câmpus* apareceram na sequência atingindo 4 respostas cada (11,11%).

Como motivos menos presentes nas respostas, porém que não devem ser desconsiderados, estão as *questões familiares* com 3 respostas (8,33%) e o *desempenho acadêmico*, indicado por 1 entrevistado (2,78%).

4.4. O ÊXITO NO PERCURSO FORMATIVO

O insucesso ou fracasso escolar é um fenômeno constante em todos os níveis de ensino e instituições escolares e atinge percentagens muito elevadas. “É considerado como um fenômeno cumulativo, ou seja, um aluno que reprova tem uma maior probabilidade de reprovar novamente, não sendo, por isso, encarado como um acontecimento isolado na vida do aluno.” (CORREIA, 2003, p. 8).

Por definição, o fracasso escolar seria um impedimento ao prosseguimento dos estudos. Falar de fracasso escolar no Ensino Superior é necessariamente falar de alunos que, semestre após semestre, não conseguem transitar para o nível seguinte ou, mesmo que o consigam, têm um aproveitamento baixo, deixando muitas disciplinas em atraso. Essa situação conduz a um prolongamento da sua frequência no Ensino Superior, chegando mesmo a situações extremas de abandono do curso e da escola. (CORREIA, 2003).

O fracasso escolar é um fenômeno multidimensional, podendo envolver variáveis de natureza psicológica, pedagógico-didática, de aprendizagem, institucional ou ainda de caráter externo ao ambiente universitário, exigindo, portanto diferentes soluções. (CORREIA, 2003).

Na análise dos dados de sucesso/insucesso ou aprovação/reprovação nas turmas 2009-2, 2010-1 e 2010-2 dos cursos superiores do Câmpus São José do IFSC, percebe-se, numa primeira visão, que ocorreram mais aprovações do que reprovações, porém o número de reprovações é significativo e relevante, tanto sob o aspecto quantitativo como qualitativo. Ou seja, as reprovações têm um impacto financeiro, administrativo e pedagógico para a instituição, além do impacto na vida dos próprios alunos.

Constatou-se que as reprovações ou insucessos concentram-se mais nas 2 primeiras fases, especialmente na primeira, assim como

as taxas de evasão encontradas nos cursos.

Sabe-se que existe uma forte correlação entre a evasão e as altas taxas de repetência encontradas no primeiro semestre do curso. (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003; MANRIQUE, 1997).

Ao se analisar as reprovações por disciplina no CST, observou-se que ocorreram reprovações em todas as disciplinas até a 4ª fase, no entanto, as disciplinas que mais reprovaram na 1ª fase foram Introdução a Computação (ICO), Programação (PRG), Análise de Circuitos I (ANC I) e Laboratório de Instrumentação Eletrônica (LIE). Na 2ª fase as disciplinas de Cálculo Aplicado às Telecomunicações I (CAT I) e Microprocessadores (MIC) foram as que mais reprovaram. Além disso, verificou-se a ocorrência de um número considerável de alunos que reprovaram 2 ou até 3 vezes na mesma disciplina. Aqui cabe ressaltar que essas seis disciplinas foram responsáveis pelo equivalente a 66,24% das 474 reprovações ocorridas nessas turmas.

No curso de Licenciatura, ocorreram reprovações em todas as disciplinas até a 3ª fase, no entanto, as disciplinas que mais reprovaram na 1ª fase foram Princípios da Ciência e Fundamentos da Matemática, na 2ª fase a disciplina de Cálculo Diferencial foi a que mais reprovoou e, na 3ª fase a disciplina de Cálculo Integral concentrou a maioria das reprovações.

Com os dados de sucesso/insucesso dos alunos foi possível perceber que as reprovações se concentram nas primeiras fases, e que, geralmente, são determinantes para permanência ou não do aluno na Instituição.

Entende-se que as disciplinas apontadas pela pesquisa como de maior índice de reprovação devem ser analisadas e levadas em conta, caso sejam elaboradas ou propostas estratégias para melhorar o desempenho dos alunos e para a diminuição dos índices de reprovação no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais de inclusão desenvolvidas e propostas pelo Ministério da Educação têm em vista as especificidades das desigualdades brasileiras, e visam o respeito e valorização da nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero e social.

Inserido nessas políticas de inclusão encontra-se um conjunto de políticas e de mecanismos, denominado de ações afirmativas, concebido com o objetivo de combater a discriminação racial, social, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, com vistas à con-

cretização do ideal constitucional de efetiva igualdade de oportunidades e de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego. Em consonância com essas políticas, o IFSC desenvolveu as suas políticas institucionais de inclusão, formuladas e explicitadas por meio de diversos documentos, como o Plano de Inclusão 2009 – 2013, o Programa de Ações Afirmativas para os cursos superiores do IFSC, e mais recentemente pela institucionalização do Programa de Assistência Estudantil.

Todas essas políticas e programas têm como foco os sujeitos em desvantagem social, desvantagem construída social, histórica e culturalmente e, possuem como objetivo principal a democratização do acesso à educação pública e de qualidade e a garantia da permanência e do êxito no percurso formativo.

A democratização do acesso pressupõe que a instituição se abra progressivamente a camadas sociais mais heterogêneas, exigindo de todos os profissionais e da instituição um preparo para enfrentar os desafios impostos pela condição desses públicos. (IFSC, 2009).

Investigou-se na pesquisa as ações institucionais de permanência e êxito adotadas para os alunos dos cursos de Graduação do Câmpus São José do IFSC (CST em Sistemas de Telecomunicações e Licenciatura em Química), que ingressaram por meio da reserva de vagas, tendo em vista a política de inclusão adotada pela instituição. Verificou-se, também, o índice de permanência e êxito dos alunos cotistas e não-cotistas dos referidos cursos e identificou-se as causas que determinaram a não permanência dos alunos nos cursos.

Ao analisar as ações de permanência e êxito desenvolvidas no Câmpus São José, verificou-se não haver nenhuma ação ou acompanhamento específicos aos alunos cotistas. Verificou-se, também, que os servidores envolvidos mais proximamente com o acompanhamento pedagógico dos alunos, sejam do setor pedagógico ou as coordenações dos cursos, não sabem quem são esses alunos, pois a informação não chega ao Câmpus. Os alunos cotistas foram atendidos no bojo dos programas e ações dirigidos aos alunos de todos os cursos oferecidos pelo câmpus.

As ações de permanência e êxito envolveram basicamente três linhas de ação: apoio acadêmico em face das demandas de situação de baixa renda, apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, e atenção à formação político-social do acadêmico.

As ações de apoio acadêmico em face das demandas de situação de baixa renda realizadas até o ano de 2010 eram desenvolvidas

de forma independente pelos campi de acordo com suas demandas e com orçamento reduzido. O Câmpus São José priorizou o auxílio transporte e as bolsas de estágio interno (assim denominadas as bolsas de iniciação científica promovidas pelo câmpus). A partir de 2011, com a regulamentação do Programa de Assistência Estudantil pelo IFSC, os recursos foram ampliados e o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social foi implantado, aumentando o número de alunos beneficiados.

Dentre as ações de apoio acadêmico voltado ao atendimento pedagógico, são previstos 2 programas: atendimento paralelo oferecido pelos professores, e as bolsas de monitoria. Todos os 2 programas são oferecidos em turno diferente do curso, dificultando a participação dos alunos que trabalham. São oferecidas 2 bolsas de monitoria para cada curso superior, o que se considera ser insuficiente, tendo em vista o número de disciplinas que compõem cada curso e o número de disciplinas que possuem índices maiores de reprovação.

Foi possível perceber a não participação do professor do CST no processo de acompanhamento pedagógico dos alunos, uma vez que os problemas que podem ser detectados em sala de aula não são trazidos para a coordenação ou para o setor responsável por esse acompanhamento, o Suporte Pedagógico.

Nas ações de atenção à formação político-social do acadêmico, foram abertos editais internos de pesquisa e, concedidas bolsas de iniciação científica, assim como alguns projetos culturais e científico-tecnológicos foram desenvolvidos. Porém, como já se falou anteriormente, esses projetos precisam ser consolidados como programas, inseridos dentro de uma política institucional, de forma a atender o aluno na sua totalidade, levando em conta a formação integral do educando e as várias dimensões de sua vida.

Percebe-se que apesar dos esforços, ações e programas existentes, o que está sendo feito não é suficiente para garantir a permanência e o êxito dos alunos que ingressam nos cursos superiores do câmpus São José.

No CST, constatou-se nas turmas estudadas, uma taxa média de evasão de 51,49%, e verificou-se que aproximadamente a metade dos alunos cotistas se evadiu (48,48%). As evasões concentram-se nas 2 primeiras fases do curso (78,26%) e possuem como causas principais: questões relacionadas ao curso (falta de informação sobre o curso, curso considerado difícil, o curso não era 1ª opção), atividade profissional (incompatibilidade entre trabalho e estudo) e desempenho acadêmico (falta de base, dificuldade para acompanhar o curso).

No curso de Licenciatura a taxa média de evasão, nas turmas analisadas, chegou a 71,15%, e 66,67% dos alunos cotistas se evadiram. 90,54% das evasões ocorreram nas 2 primeiras fases do curso. As principais causas de evasão constatadas, que somaram aproximadamente 67% das respostas, foram questões relacionadas ao curso (falta de informação sobre o curso, não identificação com o magistério, o curso não era 1ª opção), e atividade profissional (incompatibilidade entre trabalho e estudo).

Observou-se nesta pesquisa que há um conjunto de motivos associados à evasão, indicando que são vários os aspectos que atuam sobre os alunos quanto à permanência ou não no curso. Porém, percebe-se que em muitos casos a instituição pode contribuir tanto para a evasão quanto para a permanência do aluno. Questiona-se, portanto, a forma e a qualidade da divulgação e das informações disponibilizadas à comunidade pela instituição, tendo em vista o grande número de alunos que ingressam sem as informações mínimas necessárias sobre o curso pretendido. Encontra-se no PDI da instituição que um dos princípios norteadores da sua prática é o princípio da publicidade, e a publicidade deve ser utilizada de forma informativa e educativa. Ocorre que um grande número de alunos ingressa na instituição e se evadem por não conhecerem o curso que escolheram, pode-se dizer que, em parte, isso ocorre por ineficiência da instituição.

Outro fato que se considera preocupante é o elevado número de alunos que abandonaram o curso devido à impossibilidade de conjugar trabalho e estudo. Como já se viu anteriormente, os alunos dos cursos analisados são trabalhadores. Gomes e Moura (2008) e Veloso e Almeida (2001) identificaram em suas pesquisas que estudar e trabalhar são condições que se verificam em todas as classes socioeconômicas, porém, o percentual de estudantes que exercem as duas atividades é mais elevado nos grupos provenientes das classes populares. Vários alunos que se evadiram do CST, afirmaram que se o curso fosse oferecido no turno noturno eles não o teriam abandonado. A instituição ao democratizar o seu acesso e aceitar o aluno-trabalhador necessita repensar a viabilidade administrativa e didática dos cursos, assim como assumir a sua função social para as classes trabalhadoras.

Observou-se no CST que o baixo desempenho acadêmico, foi fator determinante da evasão para 21,62% dos alunos entrevistados. Os alunos se evadiram porque não conseguiram acompanhar as disciplinas, pois o curso, para eles, possuía um alto grau de dificuldade e excesso de conteúdo. Associado a isso, encontram-se as altas taxas

de reprovação no curso. Há casos de alunos que reprovam 1, 2 ou 3 vezes na mesma disciplina. Como estão sendo tratadas as dificuldades e particularidades desses alunos? Percebe-se existir uma naturalização do fato: o aluno reprova porque não aprendeu, porque é fraco; o curso é difícil e o aluno não possui conhecimentos prévios necessários, falta conhecimentos básicos de matemática e física. Mas, o que a instituição está fazendo para minimizar as dificuldades desses alunos? A instituição desqualifica esses alunos quando os reprova e os exclui do processo escolar. A escola inclusiva reconhece a diversidade que constitui seu corpo discente e a ela responde com eficiência pedagógica.

A percepção dos alunos quanto à atuação institucional e as sugestões por eles dadas para o favorecimento à permanência e êxito dos alunos nos cursos analisados, é muito esclarecedora e deve ser levada em consideração pela Instituição.

Os alunos do CST apesar de afirmarem que possuem uma boa relação com os professores solicitam cursos de formação pedagógica para aprimoramento da prática docente. Pedem que os professores levem em consideração a diversidade dos alunos em sala de aula, aperfeiçoem seus métodos de avaliação, interajam e motivem os alunos, auxiliando-os nas suas dificuldades. Os alunos solicitam que os professores avaliem a competência individual dos alunos, sem se basear num “padrão de aluno” ou num aluno ideal, ou seja, eles reclamam do tratamento padronizado, querem ser vistos na sua individualidade, pois suas dificuldades individuais não são sanadas no cotidiano das atividades escolares.

Além disso, solicitam maior interação e atenção da coordenação do curso com as fases iniciais, e são nelas onde ocorrem os maiores índices de reprovação e evasão do curso. Percebem as dificuldades do aluno-trabalhador e sugerem que o curso seja ofertado no período noturno. Chamam a atenção para uma melhor divulgação do curso, tendo em vista o grande número de evasões causadas pela desinformação dos que ingressam.

Para os alunos da Licenciatura as ações de apoio acadêmico oferecidas aos alunos devem ser incrementadas. Solicitam mais bolsas de pesquisa e de monitoria e com valores mais significativos, para que os alunos possam se dedicar exclusivamente aos estudos. Além disso, que os horários disponibilizados pelo atendimento paralelo dos professores sejam compatíveis com o dos alunos. Com relação ao curso, a estruturação por módulos é considerada uma dificuldade para

a permanência, tendo em vista não possibilitar uma maior flexibilidade para o aluno ao matricular-se. E, também, nesse curso os alunos apontam a divulgação deficiente do curso como causa de muitas evasões encontradas. É evidente a preocupação dos alunos quanto a outras possibilidades e competências profissionais proporcionadas pelo curso, pois a docência, como única alternativa não é atrativa para os alunos.

Com os altos índices de evasão e reprovação verificados por esta pesquisa, pode-se considerar como provável que o insucesso acadêmico nos cursos de graduação do Câmpus São José do IFSC, mais do que um fator relacionado ao aluno, é um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política efetiva de permanência e êxito, se caracterizando, dessa forma, como um fator de exclusão do processo educacional.

As políticas de inclusão educacionais propostas pelo MEC, pela SETEC e pelo IFSC, buscam favorecer os sujeitos em desvantagem social, seja pela condição socioeconômica ou ao pertencimento a um determinado grupo social, visando à promoção da igualdade de oportunidades e à melhoria das condições de vida desses sujeitos, contribuindo para o exercício do direito à educação de qualidade para todos. Uma efetiva democratização da educação requer, certamente, políticas para a ampliação do acesso ao ensino, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Os documentos oficiais do IFSC mencionam a inclusão, a necessidade do olhar atento a cada indivíduo e a preocupação com a formação integral do aluno. Porém, se a instituição não levar em conta a diversidade do seu corpo discente, suas as necessidades e individualidades, continuará trabalhando no paradigma da educação como privilégio.

Avançar na construção de práticas educativas que contemplem e respeitem a diversidade, significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que hoje ainda prevalece na educação. Uma prática pedagógica que respeite o outro nas suas semelhanças e diferenças não condiz com práticas discriminatórias e nem com a crença de um padrão único de aluno, de comportamento, de ritmo e de aprendizagem. E isso faz com que se possa afirmar que uma educação inclusiva e que respeite a diversidade do seu corpo discente, necessariamente recaia sobre a reflexão do papel do professor nesse processo. É preciso que os professores conheçam a diversidade de seus alunos e estejam preparados para enfrentar as diferenças e trabalhá-las em sala

de aula, tendo consciência do seu papel social, e da importância das relações interpessoais que se estabelecem.

Ressalta-se que o IFSC é uma instituição que possui estrutura física e profissional de qualidade e com condições de colocar em prática suas concepções e diretrizes educacionais e suas políticas inclusivas, bastando para isso o comprometimento da Instituição e dos profissionais que nela atuam.

Dessa forma, sugere-se, para o favorecimento da permanência e do êxito no percurso formativo dos alunos dos cursos de graduação do câmpus São José do IFSC, que a instituição busque: a ampliação o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social, de forma a atender um maior número de alunos e com benefícios mais significativos; a regulamentação dos Programas Universais previstos e aprovados na Política de Assistência Estudantil do IFSC; ampla e eficiente divulgação da instituição e dos cursos oferecidos ao público em geral; ampliação e reestruturação dos programas de apoio acadêmico oferecidos aos alunos (monitoria e atendimento paralelo); o aprimoramento da prática docente visando o desenvolvimento do saber pedagógico e das relações interpessoais; acompanhamento aos alunos cotistas; atenção às solicitações dos alunos quanto às questões específicas relacionadas a cada curso.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 1979.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. Evasão no Ensino Superior Brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação – Revista da Rede de Avaliação do Ensino Superior**. v. 8, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n03/08n03a08.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 30 set. 2011.

CEFET-SC. **Resolução nº 22/2008/CD, de 13 de outubro de 2008.** Aprova a criação do Programa de Ações Afirmativas para os Cursos de Licenciatura do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/Docs/Conselho%20Diretor/Resolucao%20022%20-%20Diretrizes%20para%20as%20Políticas%20de%20Inclusao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2011.

CORREIA, Tânia. **Insucesso Acadêmico no IST.** Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico. 2003. Disponível em: <http://gep.ist.utl.pt/files/estudos/2004/Ins_Acad_IST_vfinal.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas.** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.mundojuridico.adv.br>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

GOMES, Fernando; MOURA, Dante. Investigando as Causas da Evasão na Licenciatura em Física ao CEFET-RN. In: **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.** Curitiba. 2008. Disponível em: <http://www.cienciamao.if.usp.br/dados/epef/_investigandoascausasdaev.trabalho.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2012.

IFSC. **Plano de Inclusão do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2013).** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/Plano%20Inclusao%202009-2013.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

MANRIQUE, Waléria Borges de Sousa. **Desempenho do curso de Química da Universidade Federal de Goiás.** Dissertação de Mestrado. Brasília (DF), Universidade de Brasília, UnB, Instituto de Química, 1997.

VELOSO, Tereza Christina M. A.; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. **24ª Reunião Anual da ANPED.** out., 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt11>. Acesso em: 10 abr. 2012.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2012.

AS VOZES DOS PROFESSORES DA EPT: SABERES, FORMAÇÃO, DIFICULDADES E DESAFIOS.

Alexandre Moreira¹

Jorge Megid Neto²

RESUMO

Este artigo é resultado da pesquisa que investigou o processo de formação, de atuação e da prática profissional dos bacharéis-professores (graduados, mas sem curso de Licenciatura) que atuam como docentes na modalidade dos cursos Técnico Integrado de Nível Médio e Pós-Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Câmpus São José (IFSC-SJ). Para tanto, foram analisadas as dificuldades e os desafios teórico-pedagógicos encontrados pelos bacharéis-professores da área de Telecomunicações do IFSC, Câmpus São José e investigadas as ações de superação que eles utilizam para enfrentar e/ou solucionar essas dificuldades e desafios no processo do seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Profissional. Ensino Médio Profissionalizante. Ensino Técnico

1 Mestre em Educação pela UNICAMP. Prof. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Câmpus São José (IFSC-SJ); amoreira@ifsc.edu.br.

2 Doutor em Educação pela UNICAMP - FE; Prof. da UNICAMP - FE; megid@unicamp.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado que versou sobre a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como problema de pesquisa, procurou-se desvelar quais são as dificuldades e os desafios teórico-pedagógicos encontrados na prática docente pelos bacharéis-professores da área de Telecomunicações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Câmpus São José, e quais ações de superação esses profissionais utilizam para enfrentar e/ou solucionar essas dificuldades e desafios ao longo do seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa analisou as respostas de onze bacharéis-professores, na modalidade dos cursos Técnico Integrado de Nível Médio e Pós-Médio em Telecomunicações do IFSC, Câmpus São José. O processo de formação e a atuação desses docentes entrevistados foram analisados a partir de questões alusivas às atividades didático-pedagógicas e seus desdobramentos, como eles se veem e se sentem frente a seus alunos e ao contexto educacional específico da área de Telecomunicações, entre outros aspectos.

Neste sentido buscou-se pesquisar quais os saberes docentes necessários para promover ações de superação objetivando a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Para tal o aporte teórico contou, principalmente, com a contribuição de autores como Tardif (2010), Saviani (1996), Shulman (1986 e 1987), Gauthier (1998) e Pimenta (2002).

O LÓCUS DA PESQUISA

O estudo foi realizado no Câmpus São José, cuja história remonta ao ano 1986, quando o governo do Brasil, sob a presidência de José Sarney, lança o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, tendo como um dos objetivos a interiorização do Ensino Técnico no Brasil. Foi atribuída à Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) a tarefa de implementar, no Município de São José (cidade vizinha a Florianópolis), a sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UnED). Em 1988, a ETF-SC abre as instalações da UnED-SJ com dois cursos técnicos de Nível Médio: Telecomunicações e Refrigeração e Ar Condicionado.

A promulgação do Decreto n. 2.208/97, que separou o Ensino Médio do Ensino Técnico, levou a Instituição a oferecer o Ensino Médio

regular (não técnico) e não mais ao modalidade Ensino Médio Integrado, sendo que a Educação Técnica Profissional passou a ser ofertada como Ensino Pós-Médio.

Na unidade de São José, foi somente a partir de 1999 que se iniciou o Ensino Médio regular. Nesse mesmo ano, foi ofertado o curso Pós-Médio em Refrigeração e Ar Condicionado e o curso Técnico de Redes de Computadores. No ano de 2001, a área de Telecomunicações altera a estrutura de seus cursos, configurando-se da seguinte forma: curso Técnico de Telecomunicações – Ênfase em Rede de Computadores e o curso Técnico de Telecomunicações – Ênfase em Telefonia.

Com a transformação da ETF-SC em Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), em 2002, a UnED-SJ passou a se chamar CEFET-SC Unidade de São José, ganhando assim o direito de ministrar cursos de nível superior, os chamados Cursos de Tecnologia. Dessa forma, a área de Telecomunicações implementa, em 2004, o curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações.

Posteriormente, em 2008, com a transformação do CEFET-SC em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), a Unidade de São José passou a denominar-se IFSC Câmpus São José. Com esta transformação a instituição ganha o status de universidade, podendo assim ministrar cursos de graduação e pós-graduação.

Em 2010, o Câmpus São José volta a oferecer cursos integralizados do Ensino Médio ao Ensino Técnico; assim, a Área de Telecomunicações implementa o curso Técnico em Telecomunicações Integrado ao Ensino Médio.

Atualmente o Câmpus São José está organizado em três áreas de ensino:

Área de Cultura Geral – organizada de forma a proporcionar ao educando uma formação integral, através dos conhecimentos propedêuticos de cunho geral, por vivências políticas, sociais, culturais e científico-tecnológicas em ambiente adequado para o desenvolvimento pleno da cidadania. Conta também com um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza - Habilitação em Química.

Área de Refrigeração e Condicionamento de Ar – dedica seus esforços para atender a elevada demanda por mão de obra qualificada para climatização de ambientes e conservação de alimentos. Oferece o curso Técnico Integrado de Refrigeração e Climatização e o curso Pós-Médio na mesma área.

Área de Telecomunicações – possui um centro de excelência na difusão das novas tecnologias em telefonia, redes de computadores e sistemas de telecomunicações. Oferece dois cursos técnicos Pós-Médio: o curso Técnico de Telecomunicações com Ênfase em Redes de Computadores e o curso Técnico de Telecomunicações com Ênfase em Telefonia. Oferece também o curso Técnico Integrado em Telecomunicações ; o curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações e o curso de Engenharia em Telecomunicações.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Apesar das políticas públicas expansionistas e do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ocorridas no Brasil ao longo dos anos, tais medidas não foram propiciadas na mesma intensidade com respeito à formação dos professores que atuam na EPT. Para esses profissionais de ensino não houve efetivamente políticas públicas duradouras, no que tange à formação inicial e continuada para atuarem em EPT em seus diversos níveis de ensino. Da mesma forma, não foram implementados programas de capacitação destinados a promover o aprimoramento do conhecimento técnico e do aperfeiçoamento das competências didático-pedagógicas desses professores. Os programas de formação de professores, na sua maioria, foram ações de natureza emergenciais, provisórias e/ou pontuais.

A grande maioria das leis e decretos, entre outros documentos legais vinculados à formação de professores para EPT, acabaram por não atender às demandas e exigências consoantes com suas respectivas épocas, frente à expansão e ao desenvolvimento das instituições promotoras da EPT em todo território brasileiro. Percebemos que é fato recorrente a ausência de habilitação didático-pedagógica na profissionalização dos bacharéis-professores, o que decorre da falta de uma legislação clara sobre a temática.

Observamos, ainda, perante a história da EPT e das legislações pertinentes, que houve um empenho e uma maior preocupação das instituições educacionais e dos governos dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e do Paraná com a capacitação e/ou formação pedagógica dos engenheiros-bacharéis.

Outro fato a ressaltar é que, aparentemente, há um desvirtuamento da concepção do perfil do que deveria ser o docente para o magistério de EPT, pois, no entendimento das legislações que versa-

ram sobre este tema, a experiência prática, os conhecimentos teóricos, técnicos e científicos são mais importantes ou até suficientes para o exercício da profissão docente nessa área do ensino, em detrimento de profissionais com formação superior na área específica e com uma capacitação e/ou formação pedagógica complementar.

Assim, a retrospectiva concernente à formação de professores da EPT aponta para a necessidade premente da construção de instrumentos legais e normativos que busquem garantir uma efetiva formação pedagógica inicial e continuada do bacharel-professor de EPT. É notório que a formação do docente deve integrar uma política de Estado, fundamentada num instrumento legal consistente que, embora não seja suficiente, se faz necessário, frente às exigências do aprimoramento da profissão docente.

A PESQUISA DE CAMPO NOS CURSOS DE TELECOMUNICAÇÕES DO IFSC, CÂMPUS SÃO JOSÉ

Para investigar quais são as dificuldades e os desafios teórico-pedagógicos encontrados pelos bacharéis-professores do IFSC, câmpus São José, em especial aqueles que atuam no Curso Técnico Integrado ou no curso Pós-Médio na área de Telecomunicações, e quais as ações de superação que eles utilizam para enfrentar ou solucionar essas dificuldades e desafios no processo do seu desenvolvimento profissional nas atividades docentes, utilizamos como método de coleta de dados um questionário específico de identificação, e realizamos entrevistas com onze bacharéis-professores, a partir de um roteiro pré-definido e testado numa entrevista-piloto.

A aplicação dos questionários e das entrevistas deu-se no período de fevereiro a abril de 2011, com os bacharéis em Ciências Exatas (ex.: Engenharia Elétrica e Ciências da Computação). Estes profissionais atuaram, pelo menos, em um semestre no ano de 2010 ou de 2011, no curso Técnico Integrado em Telecomunicações e/ou nos cursos técnicos Pós-Médio de Telecomunicações – Ênfase em Redes de Computadores e Ênfase em Telefonia.

Na época do estudo, o corpo docente da área de Telecomunicações contava com 29 docentes efetivos e três docentes em regime de contrato temporário. Dos efetivos, 22 eram engenheiros eletricitas, um engenheiro da Computação, dois bacharéis em Ciência da Computação, um bacharel em Física e três tecnólogos em Sistemas de Telecomunicações.

Desse mesmo grupo de efetivos tínhamos seis doutores na área de Engenharia Elétrica, dezoito mestres (dezesesseis na área de Engenharia Elétrica e dois em Ciências da Computação), quatro especialistas e dois graduados. Do total de efetivos, 26 eram docentes com regime de trabalho de dedicação exclusiva, um em 40 horas e três em tempo parcial (20 horas). Com relação ao gênero, três eram do sexo feminino e 26 do sexo masculino.

O quadro a seguir indica as principais características dos onze docentes selecionados:

Quadro 1 – Características acadêmico-profissionais de 11 bacharéis-professores do IFSC, Câmpus São José

Bacharéis Professores	Tem.	Reg.	Grad.	Form.	Pós-G.	Sex.	2010 /1	2010 /2	2011 /1
							Int.	Suq.	Int.
P5	21	20	UFSC	EE	ME	M		X	
P6	20	DE	UFSC	EE	Dr	M		X	X
P11	19	DE	UFSC	EE	Do	M		X	
P17	15	DE	UFSC	EE	Do	M			
P18	14	DE	UFSC	EE	Dr	M		X	
P19	8	DE	UFPE	EE	Do	F	X		
P21	4	DE	UNOESTE	CC	Dr	M			
P22	4	DE	UFPA	EE	Dr	F	X		
P23	2	DE	UFSC	CC	Me	M		X	X
P24	2	DE	UFSC	F	Dr	M			
P26	2	DE	UEL	ECT	Do	M		X	

2011/2				
Suq.	Int.	Suq.	Int.	Suq.
	X		X	
	X			
X				
	X		X	X
X			X	
X		X		

**AS VOZES DOS PROFESSORES DA EPT:
SABERES, FORMAÇÃO, DIFICULDADES E DESAFIOS.**

X	X		X	X
X		X		X
X	X	X		X

Legenda

Tem. – Tempo de magistério no IFSC.

Reg. – Regime de Trabalho: DE (dedicação exclusiva); 40h; 20h; 40-S (40h substituto)

Grad. – Instituição em que realizou sua graduação.

Form. – Formação na graduação: EE – Engenheiro Eletricista; CC – Bacharel Ciência da Computação.

F – Físico; ECT – Engenheiro da Computação com ênfase em Telecomunicações.

TT – Tecnólogo em Telecomunicações.

Pós-G. – Pós-Graduação: Esp – Especialista; Mdo – Mestrando; Me – Mestre; Ddo – Doutorando;

Dr – Doutor.

Int. – Curso Técnico Integrado ao Nível Médio.

Suq. – Curso Técnico Pós-Médio.

Após a transcrição das entrevistas e a partir de um processo de comparação, classificação, agrupamento e reagrupamento, na tentativa de destacar semelhanças e diferenças das opiniões e posições dos bacharéis-professores entrevistados, configuramos o seguinte conjunto de categorias e subcategorias visando a análise dos dados:

CATEGORIA “DIFICULDADES E DESAFIOS”

1a – Dificuldades e Desafios frente aos conteúdos técnico-científicos.

i. Dificuldade em lecionar disciplina cujo conteúdo afasta-se da sua área de formação ou do domínio do bacharel-professor.

ii. Dificuldade frente ao avanço dos conhecimentos técnico-científicos.

iii. Dificuldade em lecionar disciplinas/conteúdos por não ter saberes advindos da prática profissional não docente.

iv. Dificuldade de relacionar a teoria com a prática e entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho.

v. Desafio frente à necessidade da permanente capacitação na área tecnológica.

1b – Dificuldades e Desafios de natureza didático-pedagógica, como motivação, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem e planejamento das aulas;

i. Dificuldades e desafios frente à falta de motivação e desinteresse dos alunos pelo curso e por determinados conteúdos.

- ii. Dificuldade e desafios frente à carência ou desconhecimento de métodos de ensino e aprendizagem, estratégias e recursos didáticos.
 - iii. Dificuldade no uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).
 - iv. Dificuldade no planejamento das aulas.
- 1c – Dificuldades e Desafios oriundas dos alunos: como lidar com as diferentes características (cognitivas, social, racial, de valores morais e éticos) do alunado.
- 1d – Dificuldades e Desafios quanto à interação com os pares e gestores. Diz respeito às relações estabelecidas entre os docentes e o corpo gestor da Instituição, bem como ao relacionamento entre docentes e colegas de magistério.
- i.i. Dificuldades e desafios encontrados frente ao modo desenvolvimento nas relações de gestão de pessoas e serviço na Instituição.
 - i.ii. Dificuldades e desafios de interação com a Gestão e Suporte Educacionais.
 - i.iii. Dificuldades e desafios de interação com os pares, ou seja, com docentes do próprio núcleo.
- 1e – Dificuldades e Desafios quanto à natureza profissional, das condições de trabalho e profissionalização docente.
- a.i. Dificuldades e desafios da não escolha da profissão docente.
 - a.ii. Dificuldades e desafios frente às condições dos laboratórios das disciplinas aplicadas e do almoxarifado.
 - a.iii. Dificuldades encontradas frente ao plano de cargos e salários e do perfil dos bacharéis-professores.
- 1f - Dificuldades e Desafios com respeito à formação para docência. Esta subcategoria diz respeito, por exemplo: à necessidade que os bacharéis-professores sentem (ou não) de uma formação pedagógica; às dificuldades que o professor encontra no seu fazer pedagógico.
- 1g - Dificuldades e Desafios com respeito a características de ordem pessoal e cultural do docente. Esta subcategoria refere-se, por exemplo: às características pessoais da personalidade do bacharel-professor; características idiossincráticas.

CATEGORIA “AÇÕES DE SUPERAÇÃO”

2a - Processos originários da formação inicial.

2b - Processos formativos continuados ministrados em cursos de curta, média e longa duração.

2c - Processos de reflexão promovidos pelo feedback de alunos.

2d - Orientação junto a profissionais ou setores especializados da Instituição ou fora dela (psicólogos; pedagogos; assistentes sociais etc.).

2e - Reflexões e ações coletivas com professores e outros profissionais (reuniões, conselhos de classe etc.).

2f - Alterações nas condições profissionais de trabalho (carga horária, carreira, regime de trabalho).

2g - Atitudes/ações individuais de natureza pedagógica ou pessoal na adoção de medidas individualistas dissociadas e não participativas do grupo docente.

2h - Conhecimento de práticas pedagógicas em contatos com colegas do meio profissional e outros professores.

2i - Prática docente contínua.

ANÁLISE DOS DADOS

Pensar sobre a docência, nas dificuldades e desafios do bacharel-professor, que é um profissional cuja ação é configurada em um contexto particular de trabalho numa Instituição tecnológica profissionalizante, supõe colocar, de imediato, a preocupação com os saberes específicos que a determinam.

Vários autores, para citar alguns como Tardif (2002); Shulman (1986 e 1987), Gauthier (1998); Freire (1996); Saviani (1996) entre outros, têm contemplado, em suas pesquisas, esse tema, indagando sobre quais são os saberes implicados na formação do educador.

O percurso investigativo nos proporcionou um vasto material que está repleto de significados, tanto ao que se refere à própria experiência de pesquisa, como pelos dados obtidos. Assim, os fragmentos selecionados, que escolhemos aqui expor, tentam dar o melhor sentido na compreensão das categorias por nós estabelecidas.

Com esses dados, alguns dos resultados da pesquisa aqui apresentada vão delineando parte das “tensões” e dos saberes que constituem as notas distintivas do processo educativo. Alguns deles

mais centrais na fala, outros, mais negligenciados. Entretanto, vão colocando saberes que vão constituir a identidade docente.

CATEGORIA “DIFICULDADES E DESAFIOS”

De modo geral, os dados apontam as dificuldades e os desafios dos professores no ensinar e aprender. Eles são de diversas ordens e envolvem percalços como: assumir disciplinas que não têm muita relação com sua formação por motivos de demandas institucionais; a relação professor-aluno; o aluno-trabalhador; a condição de ser jovem hoje etc. Tais categorias resultantes da análise e interpretação preliminar dos dados obtidos pelo estudo estão resumidas no Quadro a seguir juntamente com exemplos das “vozes” dos professores entrevistados.

Quadro 2 – Categoria “Dificuldades e Desafios” e trechos selecionados das entrevistas dos 11 bacharéis-professores

SUBCATEGORIAS	SEÇÕES	FALA DOS BACHARÉIS-PROFESSORES
Dificuldades e Desafios frente aos conteúdos técnico-científicos	Dificuldade em lecionar disciplina cujo conteúdo afasta-se da sua área de formação ou do domínio do bacharel-professor.	Eu tenho dificuldade quando, de repente, eu me deparo com uma disciplina da qual eu não tenho domínio, [...] porque eu tenho que aprender, depois eu tenho que parar e ver como eu vou ensinar, então são muitas etapas, [...] ia me sentir não muito à vontade para passar aquele conhecimento que é muito novo, [...] uma coisa que acabei de aprender, [...] eu não me sinto bem dando uma aula sobre um assunto que eu não domino, eu sinto que eu estou enrolando, não gosto disso, não me sinto bem. (Professor P22).
	Dificuldade frente ao avanço dos conhecimentos técnicocientíficos	Quem trabalha nesta parte tecnológica o avanço é muito rápido, as coisas estão mudando muito rápido e eu acho que principalmente a parte de laboratório que nosso curso exige muito, eu me sinto assim, às vezes até com um certo desgaste, [...] tive que estudar muitas coisas que eu não sabia, eu mesmo tive que elaborar os instrumentos, testar os instrumentos, selecionar as ferramentas que têm que ser usadas, e cada coisa destas tem sua complexidade, se você quiser explorar a fundo cada uma delas vai abrindo um leque de coisas que o cara chega a se apavorar, [...] eu acho que estes conteúdos tecnológicos são um pouco desgastantes. (Professor P11).
	Dificuldade em lecionar disciplinas/ conteúdos por não ter saberes advindos da prática profissional não docente	Mas para mim falta um pouco de vivência prática, até porque a minha disciplina é de caráter prático, então a gente discute coisas práticas mas eu só sei o bê-à-bá, coisas preparadas para o fim didático. Então eu vejo que outros professores que trabalharam como administradores, gerentes têm uma vivência prática, [...] quem tem empresa também traz uma experiência do produto, dos problemas tecnológicos que a gente que fica mais em cima dos livros não tem. (Professor P6).

	<p>Dificuldade de relacionar a teoria com a prática, entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho</p>	<p>Você vê uma distância entre o que é a prática daqueles temas da tua disciplina e o que realmente estão sendo exigidos na iniciativa privada [...]. Então é difícil, você tem uma impressão de vários autores da área acadêmica, e eles estão mais preocupados com a ciência e com a teoria, mas na prática as coisas normalmente acontecem de forma diferente, [...] então a gente percebe que muitos assuntos são passados sem dar muita atenção ao que realmente está se usando na prática. (Professor P17).</p>
	<p>Desafio frente à necessidade da permanente capacitação na área tecnológica</p>	<p>Em razão do avanço dos conhecimentos técnico-científicos, a grande maioria dos professores informa que um dos desafios é continuar sua formação, geralmente na perspectiva técnico conceitual, ou seja, em áreas que têm relação direta ou próxima com seus cursos de graduação.</p>
<p>Dificuldades e Desafios de natureza didáticopedagógica</p>	<p>Dificuldades e desafios frente à falta de motivação e desinteresse dos alunos pelo curso e por determinados conteúdos</p>	<p>O desafio é motivar os alunos para se concentrarem durante as aulas [...]. (Professor P18). O maior desmotivo meu é a falta de vontade que eu vejo nos jovens de hoje de estudar, [...] eles não têm muito compromisso com o estudo. (Professor P19). Insatisfação de estar, digamos assim, perdendo tempo com quem não quer aprender. (Professor P22).</p>
	<p>Dificuldade e desafios frente à carência ou desconhecimento de métodos de ensino e aprendizagem, estratégias e recursos didáticos</p>	<p>Nós temos públicos completamente diferentes, você praticamente para lecionar uma unidade curricular [...] tem que abordar ou apresentar a disciplina de uma forma completamente diferente [...] é o principal desafio, [...] sem falar que no noturno [...] eles têm uma dificuldade muito grande de aprender, de estudar, de resolver as atividades que a gente propõe dentro e fora de sala de aula. O técnico integrado [...] teria que ter mais tempo e apoio, [...] pensar melhor [...] na parte didática para atacar e tirar o melhor desses meninos pois eles tem um potencial muito maior que o pessoal do subsequente [noturno]. [...] vejo que eles têm que serem tratados de forma diferente e muitas vezes falta um planejamento para atacar este público. (Professor P26).</p>

**AS VOZES DOS PROFESSORES DA EPT:
SABERES, FORMAÇÃO, DIFICULDADES E DESAFIOS.**

<p>Dificuldades e Desafios oriundas dos alunos</p>	<p>O adolescente [...] está muito superficial, ele está muito evasivo, ele está um aluno extremamente desconectado com o que você está fazendo dentro de sala de aula, então é muito difícil prender a atenção desse aluno para um propósito que é o ensino tecnológico.</p> <p>Então, é muito diferente você trabalhar com adolescentes que estão ali porque estão numa linha de sequência de estudo, mas não têm o mínimo de interesse em realmente ser um profissional daquela área. Simplesmente estão cumprindo a tabela como cidadão que tem de cumprir seu ciclo de estudante. (Professor P17).</p> <p>Diria que o principal fator que desestimula a atividade de docência hoje é o desinteresse por parte de alguns estudantes. No primeiro dia de aula, você vê uma sala com 40 alunos e no último dia você encontra 20, se tiver muita sorte, [...] muitos desistem no meio do caminho, [...] isso desestimula sem dúvida, não só eu, mas outros professores também ficam desestimulados com isso. (Professor P26).</p>	
<p>Dificuldades e Desafios quanto à interação com os pares e gestores</p>	<p>Dificuldade no uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)</p>	<p>O maior desafio que eu vejo é usar as novas tecnologias, esses blogs, facebook, [...] em prol do ensino, [...] eu tenho dificuldade, [...] eu queria usar o moodle, [...] mas o professor que faz uso dessas plataformas tem de ter muito tempo e suporte. tu não podes entender da plataforma pra usar, tu tens se ser um utilizador não um fazedor, então tem de ter um suporte pedagógico. Eu vejo como desafio até pra escola, da gente ter tudo pronto, tudo direitinho, para professor só usar, cursos em prol disso, pra ajudar o dia a dia do professor. (Professor P19).</p>
	<p>Dificuldade no planejamento das aulas</p>	<p>Dificuldade de identificar o perfil da turma e saber qual o melhor problema que se encaixaria ali para eu pegar 80% da atenção.</p> <p>Dificuldade de preparar as aulas, tentar encontrar problemas, geralmente eu dou exercícios, dou aula em cima daquele problema. A gente prepara uma aula sem saber a técnica.</p> <p>Como colocar a teoria na prática para eles, perco muito tempo nisso, não sei se mostro vídeo, ou se eu simulo, ou se faço um exercício no quadro, se projeto, perco tempo mesmo. (Professor P19).</p>

	<p>Dificuldades e desafios encontrados frente ao modo de desenvolvimento nas relações de gestão de pessoas e serviços na Instituição</p>	<p>Aí tu precisas da pessoa e o cara não faz [...], quem cobra dele, não acontece nada, é porque é servidor público, [...], é muito lento, desesperador às vezes. (Professor P23). Em termos de entraves, [...] a morosidade de algumas pessoas fazem que aquele laboratório mantenha-se em dia para que você chegue lá e possa dar a sua aula e focar no teu objetivo: que as coisas estejam funcionando, [...] o que há é dificuldade de você usar algum recurso, porque outras pessoas não estão fazendo o que deveriam fazer. (Professor P17).</p>
	<p>Dificuldades e desafios de interação com a Gestão e Suporte Educacionais</p>	<p>O que não favorece é o suporte educacional, a coordenação, tudo isso não favorece para você dar aula, [...] aluno está muito mal na tua disciplina, reprova, [...] aí o cara entra com um pedido de validação da disciplina e a coordenação aceita; e aí! para que eu estou dando aula aqui? Outra coisa é a Coordenação [do Suporte Educacional] peitar, “ah dá mais uma chance para o aluno” [...] como se elas estivessem em sala de aula e soubessem como ele trabalhou o semestre inteiro. O que dificulta de fato são as pessoas do Suporte Educacional não terem noção do que realmente está acontecendo em sala de aula (Professor P21).</p>
	<p>Dificuldades e desafios de interação com os pares, ou seja, com docentes do próprio núcleo</p>	<p>O desafio [...] é um trabalho mais em equipe com os professores, fica cada um muito na sua [...]. Trocar ideias, compartilhar, isso para mim é um desafio, [...] a coisa que me incomoda é trabalhar com quem não tem vontade, [...] um desafio conviver com todo mundo. [...] tenho que conversar com quem gosto e não gosto (Professor P6).</p>

* A frase está entre aspas pois o professor está imitando a fala de uma pedagoga.

**AS VOZES DOS PROFESSORES DA EPT:
SABERES, FORMAÇÃO, DIFICULDADES E DESAFIOS.**

<p>Dificuldades e Desafios quanto à natureza profissional, das condições de trabalho e profissionalização docente</p>	<p>Dificuldades e desafios da não escolha da profissão docente</p>	<p>E aí entrei no Mestrado [depois no], Doutorado e praticamente implicou eu ser docente aqui no Brasil, o motivo. [...] gostar de trabalhar com a parte de pesquisa, [...] daí eu vi o concurso aqui no CEFET, confesso que nem conhecia, e aí eu vim fazer porque era na área que eu tinha interesse. Se não fosse aqui seria em qualquer outro lugar, não tinha interesse específico pelo CEFET na época (Professor P21).</p>
	<p>Dificuldades e desafios frente às condições dos laboratórios das disciplinas aplicadas e do almoxarifado</p>	<p>Já ocorreu, o caso de levar [os alunos] para o laboratório e nenhum computador estar funcionando e voltei para a sala de aula. Quando voltei pra sala de aula, não consegui mais dar aula porque não era aquilo que eu tinha planejado e aí liberei os alunos. Não consegui me virar tão bem, eu estava com a cabeça voltada pra fazer uma prática (Professor P19).</p>
	<p>Dificuldades encontradas frente ao plano de cargos e salários e do perfil dos bacharéis-professores.</p>	<p>Eu chamaria só a atenção para o fato de que a escola montou um plano de carreira vocacionado para a área acadêmica e não para a área operacional, [...] a formação acadêmica foi privilegiada exclusivamente e mais nenhuma outra formação é contemplada. Isso faz com que o conjunto dos docentes corra para aquilo que vai premiar. Só que a Escola Técnica tem por tradição a formação mais operacional, [...] a tendência das pessoas é perderem esse processo. [...] a escola está perdendo a oportunidade de focar [...] em tecnologia, ter um cara mais industrial, ter um cara que saiba olhar quais os equipamentos no mercado são bons, [...], quais são as empresa que têm um bom processo de produção, como é o perfil de um cara que opera uma central de Telecomunicações, quais são as operações que de fato ele realiza, como é o cotidiano desse cara, como é que tu vais preparar um cara para esse cotidiano, E isso nossos professores com DE [Dedicação Exclusiva] não tem mais, [...] a maioria dos nossos professores veio da área de Engenharia que é uma engenharia altamente de quadro e giz, de literatura. [...] e isso eu lamento, mas nós não teremos substância para sustentar aquilo que eu acho que era nossa maior definição, [...] antes não era tanto assim, a presença de gente com 20h era maior (Professor P5).</p>

<p>Dificuldades e Desafios com respeito à formação para docência</p>	<p>Eu olho pra trás e vejo isso, [...] que é difícil, [...] é um pouco mais lento você começar a reparar o que funciona e o que não funciona, o que ajuda as pessoas a aprenderem e o que não ajuda, ainda acho que falta muito hoje em dia, [...] pois se eu não tenho formação pedagógica é um desafio ao quadrado para pessoas como eu. Eu estou aprendendo por tentativa e erro. [...] eu fico duplamente chateado porque me falta esta formação. [...] leva mais tempo do que seria necessário para aprender (Professor P24).</p> <p>Professor é profissão, [...] professor é a pessoa que tem domínio técnico e domínio pedagógico, [...] metade é professor manco, [...] a gente precisa da teoria e de prática [...]. Não sei como é que a gente vira professor sem nenhuma cobrança, ninguém cobra se eu dou uma boa aula, ou uma má aula, ninguém cobra se eu sei alguma coisa de Pedagogia, porque o problema é que [...] todo mundo acha que Pedagogia é coisa pra criança. Também é para criança, mas não é só pra criança. [...] Como é que se monta um currículo, como é que se monta uma ementa, como é que se organizam as disciplinas, como é que se faz uma grade de dependência. A gente fez isso, mas na verdade a gente não sabe, a gente acha que sabe. [...] Tem de ter uma teoria que embasa a prática, isto é, um complemento (Professor P23).</p>
<p>Dificuldades e Desafios com respeito a características de ordem pessoal e cultural do docente</p>	<p>Eu era bem pano preto mesmo, confesso, não gostava de ensinar ninguém. Eu fui criada assim, de uma forma competitiva. Eu queria ser a melhor, eu não queria compartilhar com ninguém. Desde criança eu sempre fui treinada para ser a melhor. Eu fechava o conhecimento, não passava aquele conhecimento de jeito nenhum, [...] o conhecimento era meu [...] para começar passar aquilo realmente foi um desafio. [...] Passar o conhecimento é para mim um desafio, sempre é, aquela história, se não me perguntarem eu não respondo (Professor P22).</p>

Sintetizando a categoria das Dificuldades e Desafios que os bacharéis-professores apresentaram, relacionamos três pontos a seguir:

O primeiro relaciona-se às dificuldades e desafios quanto ao conteúdo disciplinar e englobam várias facetas como, por exemplo: lidar com o avanço dos conhecimentos técnico-científicos; selecionar e reelaborar didaticamente os conhecimentos técnico-científicos, contextualizando-os com informações e saberes escolares, de modo que possam ser explorados e problematizados em sala de aula; lecionar disciplinas cujos conteúdos afastam-se da formação ou do domínio dos bacharéis-professores e, em alguns casos, a relativa distância entre os conhecimentos acadêmicos e suas aplicações práticas no universo industrial/empresarial. Esses subgrupos de dificuldades e desafios têm implicações diretas com a necessidade da permanente capacitação do corpo docente. Percebemos, pelas falas dos entrevistados, que tal capacitação nem sempre é possível ou não se dá de forma direta e imediata, frente às exigências que ocorrem em sala de aula ou nos laboratórios, e trazem, como possíveis consequências, o desgaste, o desconforto e o estresse nos bacharéis-professores. Observamos também

que essas constantes exigências refletem nas condições de trabalho dos docentes: muitas vezes eles acham que deveria haver um tratamento diferenciado entre professores que lidam com disciplinas que envolvam novos conhecimentos tecnológicos, em detrimento de disciplinas e de conteúdos já consagrados, estabilizados e sedimentados historicamente. Frente a essas dificuldades, os bacharéis-professores valem-se dos “saberes disciplinares” oriundos da sua formação acadêmica e dos “saberes curriculares” (TARDIF, 2010, p. 38), estes apresentados na forma de programas escolares definidos pela Instituição de ensino.

O segundo ponto refere-se à junção das dificuldades e desafios de natureza didático-pedagógicas com as dificuldades e desafios que os professores encontram em lidar com as diferentes características do alunado e com a falta de formação para docência de professores do ensino profissionalizante. Falamos em união dessas várias dificuldades e desafios por considerarmos que elas possuem correlações entre si. A solução de uma dificuldade de ordem didático-pedagógica poderá influenciar em como o professor lida com seu aluno em sala de aula. Igualmente, uma formação na área educacional poderá promover mudanças e solucionar dificuldades de natureza didático-pedagógica e, conseqüentemente, de ensino-aprendizagem. Assim, pensamos que muitos desafios e dificuldades parecem residir na falta de formação do bacharel-professor para a profissionalização docente, ou seja, conforme Tardif (2010, p. 63), na falta dos “saberes provenientes da formação profissional para o magistério” e que englobam os saberes pedagógicos e as Ciências da Educação.

O terceiro ponto, e não menos importante, que destacamos entre as dificuldades e desafios das falas dos bacharéis-professores entrevistados refere-se à interação com os pares e gestores. Esse aspecto, de certa forma, afeta os dois pontos destacados anteriormente, haja vista que a escola, como instituição social, lida com relações humanas. Atentamos para a questão de que quase não existem trocas de experiências, diálogos e reuniões entre o próprio grupo de docentes e entre os docentes e profissionais da Educação, como pedagogos e psicólogos. Essa ausência ou pouca atividade conjunta entre pares e demais profissionais da Instituição leva os bacharéis-professores a trabalharem de forma isolada, procurando soluções com base nos “saberes pessoais”, nos “saberes provenientes da formação escolar pré-profissionais e nos saberes provenientes de sua própria experiência na profissão”. (TARDIF, 2010, p. 63). Em alguns casos, esses profissionais de

ensino poderão manter contatos e conversas esporádicas com outros docentes, sem que existam muitas oportunidades e/ou mecanismos institucionais colaborativos para trocas de experiências e/ou aberturas para discussões de determinados problemas que os bacharéis-professores possam estar enfrentando. Nesse contexto, salientamos que as dificuldades e desafios relatados nos tópicos anteriores, como por exemplo, de natureza didático-pedagógica ou na reelaboração dos conhecimentos técnico-científicos contextualizados em saberes escolares, poderiam ser minimizados com trocas de experiências entre pares e colaboração de outros profissionais da Educação.

CATEGORIA “AÇÕES DE SUPERAÇÃO”

De modo geral, os dados revelam que grande parte das ações relatadas estão relacionadas às experiências anteriores à entrada delas na docência. Em geral, esses saberes foram adquiridos no seio familiar ou no período em que foram alunos nos vários graus de escolarização apresentamos um quadro resumo das ações de superação, com pelo menos uma fala dos professores-bacharéis entrevistados.

Quadro 3 – Categoria “Ações de Superação” e trechos selecionados das entrevistas dos onze bacharéis-professores

SUBCATEGORIAS	FALA DOS BACHARÉIS-PROFESSORES
Processos originários da formação inicial	No início, a gente tenta reproduzir aquilo que aprendeu, [...] foi muito como os meus professores de Engenharia foram comigo (Professor P22). Procuro lembrar daqueles professores e das coisas boas e tentar replicar algumas formas que eles tinham, as atitudes que eles tinham dentro de sala de aula (Professor 17).
Processos formativos continuados ministrados em cursos de curta, média e longa duração	[...] eu procurei fazer Doutorado na área para justamente abrir meu leque dentro da formação de telecomunicações [...] (Professor P19). [...] quando entrei aqui, uma coisa que estranhei muito, que achei que na instituição pública talvez tivesse, não tem um programa de formação continuada (Professor P24).
Processos de reflexão promovidos pelo <i>feedback</i> de alunos	Procuro sempre ouvir bastante os alunos e acabo fazendo um processo de autoavaliação com eles [...] acabo fazendo um refinamento sucessivo das coisas, [...] mudar a linguagem, [...] atividades que não estejam dando tão certo eu acabo tirando do cenário (PROFESSOR P26).
Orientação junto a profissionais ou setores especializados da Instituição ou fora dela (psicólogos; pedagogos; assistente social etc.)	O suporte eu já procurei, eu conversei, mas não para pedir ajuda para elas, mas para trabalhar mais o grupo todo, de sala [...] (Professor P19). [...] didático-pedagógica, eu resolvo sozinho, [...] quando tem problema de administração eu corro até a coordenação [da área de Telecomunicações], seria o único lugar que eu vou para tentar resolver algum problema (Professor P21).

**AS VOZES DOS PROFESSORES DA EPT:
SABERES, FORMAÇÃO, DIFICULDADES E DESAFIOS.**

Reflexões e ações coletivas com professores e outros profissionais (reuniões, conselhos de classe etc.)	Nenhum bacharel relatou que faz uso desses momentos na busca de ações e soluções para suas dificuldades e desafios. Acho que o ambiente da Escola Técnica, na época, foi bem propício para a formação do docente. Os encontros pedagógicos, os debates, todo o corpo docente novo, acho que foi um ambiente bom que permitiu à galera crescer. E acho que hoje está até mais complicado, eu sinto que, com os professores novos, não tem aquele ambiente de troca, pelo menos é a impressão que eu tenho (Professor P6).
Alterações nas condições profissionais de trabalho (carga horária, carreira e regime de trabalho)	Era bacana se eu pudesse fazer, num mundo ideal, 20h dar aula e 20h trabalhar. Então eu trabalho e vou para sala de aula, mas eu fujo um pouco da máquina. É que eu gosto do agito, eu acho bacana, divertido, tu vês a coisa funcionando, [...] Ai eu prefiro trabalhar dar uma aula ou outra à noite, para compensar esse vício que eu tenho que é ficar em sala, porque é só em sala de aula que eu me realizo (Professor P23).
Atitudes/ações individuais de natureza pedagógica ou pessoal na adoção de medidas individualistas dissociadas e não participativas do grupo docente	Ultimamente eu sempre resolvo sozinho; tudo pode ser resolvido com uma conversa com os alunos. Se a aula não está agradável, se a aula foi chata, se o exercício não foi adequado, se a prova foi difícil, acho que através de uma conversa se consegue chegar num bom termo (Professor P18).
Conhecimento de práticas pedagógicas em contatos com colegas do meio profissional e outros professores.	Uma coisa que observei [com a escola dos meus filhos] e tenho começado a aplicar é a questão de atacar o mesmo assunto de diferentes formas, tentando reduzir o conteúdo que é dado, mas trabalhando mais e com maior intensidade conteúdos menores de formas diferenciadas. Parece que isso produz um resultado, ou seja, não priorizar tanto a quantidade de conteúdo que se tem que passar, mas sim o aprendizado do conteúdo menor, trabalhando com formas diferentes. Isso é uma coisa que tenho tentado fazer também (Professor P11).
Prática docente contínua.	Ficando mais tempo numa disciplina, eu começo a perceber que a qualidade da sua aula, pelo conjunto de vezes que você faz esse processo de avaliação, você vai melhorando seu material pedagógico, apostila, a maneira de apresentar, a divisão dos conteúdos, a divisão da avaliação, o que é mais importante e onde eles têm maior dificuldade (Professor P5).

Sintetizando a Categoria “Ações de Superação” impetradas pelos bacharéis-professores com o objetivo de solucionar ou minimizar suas dificuldades e desafios, observamos que elas sobrevivem, na sua grande maioria, dos “saberes experienciais” (Tardif, 2010; Gauthier, 1998), ou do “conhecimento pedagógico de conteúdo” (Shulman, 1996). Nesse sentido, a base que dá suporte à atuação dos docentes da área de Telecomunicações do IFSC Câmpus São José advem dos processos originários da formação inicial anteriores ao ingresso no magistério, sejam eles de ordem familiar, da natureza do trabalho ou de formação escolar. Assim sendo, as ações durante a prática docente acabam se revelando como atitudes normalmente isoladas e individuais que se apoiam na forma como o docente vê e concebe a Educação e os processos de ensino-aprendizagem, ancorado na sua própria experiência de vida.

Entretanto, outros movimentos, atitudes e ações são impecadas também com o objetivo de superação. Por exemplo, quando as dificuldades são de ordem técnico-científica, a busca da solução recai nos processos formativos, normalmente em nível de Doutorado e/ou na troca de ideias, sugestões e de materiais (apostilas, artigos e textos) entre os próprios docentes. Todavia, tais oportunidades de superação ocorrem normalmente de forma isolada, a saber: entre pares de professores que ministram a mesma disciplina ou com docentes que já ministraram em semestres anteriores os mesmos conteúdos disciplinares.

Outra ação de superação dos bacharéis-professores envolve o feedback dos alunos. As mudanças promovidas pelos docentes em sala de aula se processam em grande parte com base no retorno dos alunos por vários meios: conversas individuais ou em grupo dos alunos com o docente; forma de apresentação dos conteúdos; consecução de determinados objetivos; avaliação e acompanhamento da evolução/motivação dos alunos; gestão e controle da turma; entre outros. Além desse modo, a outra ação, apresentada pelos bacharéis-professores como superação, se processa pela busca de práticas pedagógicas por intermédio de conversas com colegas da própria área de Telecomunicações e, em alguns casos, com familiares e outros, visando à busca de conhecimentos acerca de processos pedagógicos implementados nas instituições escolares dos respectivos filhos.

Nesse sentido, relembramos Tardif (2010, p. 262), quando propõe que os saberes dos professores são plurais, pois eles provêm de diversas fontes como:

[...] Cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Em contrapartida, verificamos ausência ou pouco uso de mecanismos coletivos para a troca de experiências na prática didático-pedagógica entre os profissionais atuantes no ensino técnico. Reuniões de professores do núcleo técnico, bem como com professores do ensino propedêutico, encontros entre professores e setores especializados integrantes do suporte pedagógico, conselhos de classe, fóruns de

avaliação, entre outros, constituem excelentes espaços para debates e troca de experiências entre esses profissionais de ensino. Contudo, não havendo no calendário escolar institucional muitas aberturas direcionadas para essas finalidades na coletividade docente, os encontros se tornam muito restritos. Tais momentos seriam uma forma prático-teórica de análise da viabilidade de ações que, quiçá, viessem ao encontro de soluções perante muitas dificuldades e desafios apresentados pelos bacharéis-professores no quesito ensino-aprendizagem e/ou didático-pedagógico. Desse modo, entendemos que, pela escassez desses espaços para reflexão pedagógica, os processos de reorientação das ações didático-pedagógicas que visam à melhoria do processo de ensino-aprendizagem se tornam mais lentos ou, em alguns casos, até inexistem, devido ao fato de o professor não perceber como e onde seria possível melhorar sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de questionário de identificação de onze docentes do IFSC, Câmpus São José, possibilitou constatar, por exemplo, que os professores que participaram da pesquisa são Mestres ou Doutores altamente qualificados nas suas áreas específicas de conhecimento. Realizaram o bacharelado em diversas áreas científicas como Engenharia Elétrica e Ciência da Computação e não tiveram uma formação específica para a docência. Na sua grande maioria, estes profissionais não obtiveram ou não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica no período em que realizaram seus cursos de graduação. Disciplinas voltadas à formação docente, como por exemplo, Didática, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, entre outras, não integraram a matriz curricular dos cursos de bacharelado por eles cursados.

Examinamos com maior profundidade as respostas das entrevistas dos onze bacharéis-professores sobre o seu fazer docente. As análises permitiram elucidar os referenciais e saberes por eles mobilizados na sua prática docente cotidiana e as consequentes ações de superação. Tal prospecção permitiu algumas conclusões frente às experiências vividas por tais professores.

Na análise das entrevistas, uma primeira constatação foi a grande preocupação dos docentes com os “saberes disciplinares” (TARDIF, 2010, p. 38), ou seja, saberes relativos ao conteúdo específico da(s) disciplina(s) que lecionam. A atividade docente para os professores en-

trevistados centra-se fundamentalmente no domínio dos conteúdos a serem veiculados durante suas aulas. Em geral, eles reconhecem a necessidade de domínio dos conteúdos técnico-científicos correspondentes às disciplinas que são responsáveis, bem como a necessidade constante de atualização nesse campo, face ao avanço frequente dos processos e conhecimentos tecnológicos e industriais. No entanto, a grande maioria dos bacharéis-professores não estabelece uma relação de saber entre o crescente avanço dos conhecimentos técnico-científicos e as implicações diretas com a seleção e reelaboração didática desses conhecimentos, sua contextualização e consequentes relações com os conteúdos curriculares, de modo que possam ser compreendidos, explorados e problematizados em sala de aula. Não conseguem, portanto, perceber a necessidade de conhecer e compreender as questões didático-pedagógicas inerentes à prática profissional do professor, articuladas aos conhecimentos técnico-científicos específicos.

Observamos também a influência sobre os bacharéis-professores dos “saberes experienciais” (TARDIF, 2010, p. 38) no exercício da sua prática docente. Há, de certa forma, a preponderância nas ações desses bacharéis de fatos ocorridos na sua vivência como aluno da Educação Básica ou da Educação Superior (graduação). Os bacharéis-professores parecem desenvolver seus trabalhos pedagógicos embasados em lembranças de como seus professores atuavam em sala de aula. É possível que experiências anteriormente vividas por esses profissionais de ensino, em seu papel discente, tenham desencadeado ações na sua prática atual como docentes.

Constatamos, ainda, que na sua maioria os professores entrevistados agem de acordo com suas convicções e bom senso. Partindo de representações construídas em modelos da sua própria experiência anterior vivida no papel de alunos, esses profissionais de ensino elaboram seus esquemas significativos do que é “ser professor”. Desse modo, esses profissionais tentam reproduzir seus antigos professores ou até mesmo superá-los da melhor forma possível, evitando atitudes que lhes tenham desagradado enquanto alunos. Portanto, mesmo não tendo formação específica para a docência, baseiam-se em conceitos próprios, em modelos idealizados e representativos da imagem do professor e em sua atuação e prática. Reproduzem suas próprias experiências bem sucedidas como alunos, emanadas de sua própria individualidade e personalidade e têm, como referencial, antigos professores com os quais mais se identificaram.

Acreditamos, portanto, que a docência na área de Telecomunicações do IFSC, Câmpus São José, relega a um segundo plano os conhecimentos didático-pedagógicos e, por conseguinte, as contribuições advindas da área de Educação em seu conjunto para o exercício da profissão docente.

Os dados analisados permitem afirmar que existe uma preocupação permanente dos entrevistados frente à formação contínua na área técnico-científica, fruto das rápidas mudanças tecnológicas na área de Telecomunicações. Claro que isso nem sempre é possível, ocorrendo por vezes um descompasso entre o que está sendo tratado em sala e o que efetivamente está sendo aplicado nas indústrias e nas empresas de Telecomunicações. Esse fato traz, como possíveis consequências, o desgaste, o desconforto e o estresse nos bacharéis-professores. Uma das possíveis formas de superação dessa dificuldade seria o IFSC propor e organizar convênios com empresas/indústrias nas quais o professor pudesse realizar estágios e/ou visitas técnicas por um determinado período (três a seis meses ou mais). Tais convênios lhes propiciariam condições para uma formação contínua dos bacharéis-professores de forma a suprir as necessidades de conhecimento frente à cadeia produtiva em Telecomunicações. Outra possibilidade seria desenvolver projetos de extensão voltados à pesquisa e ao desenvolvimento de produtos/equipamentos vinculados a uma determinada empresa/indústria.

Todavia, pensamos que os bacharéis-professores deveriam se envolver mais profundamente em processos relacionados com questões didático-pedagógicas, concernentes à sua prática docente na Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Seria necessária uma participação mais abrangente e efetiva na área da Educação e nos processos de formação humana. Tal desempenho prático-teórico implica a inserção em discussões frente às Ciências da Educação, envolvendo a elaboração de projetos de formação pedagógica orientados para as suas reais necessidades. A partir desses processos formativos, os bacharéis estariam cada vez mais aptos a refletirem sobre suas próprias práticas pedagógicas contextualizadas nas relações socioeducativas de ensino-aprendizagem.

Há, portanto, necessidade de uma formação inicial e/ou contínua no campo Didático-Pedagógico que possibilite a esses profissionais de ensino a compreensão dos processos educacionais sob as mais diversas óticas, para além das fronteiras de suas próprias experiências pessoais. Nossos dados indicam que os bacharéis-professores têm

uma preocupação pela busca de conhecimentos quanto à perspectiva técnico-científica, porém, quanto à perspectiva metodológica, didático-pedagógica, praticamente está ausente de suas preocupações de formação. Ou seja, alguns docentes acham que é suficiente o que eles aprenderam como alunos, através das suas próprias experiências com outros professores-modelo, com colegas, com os filhos ou por intermédio da própria prática em sala de aula. Entretanto, notamos, pelas entrevistas, que a falta de um aprofundamento teórico na área da Educação e o conhecimento de novas metodologias de ensino poderia eliminar ou minimizar muitas dificuldades que eles enfrentam durante seu fazer pedagógico. Nesse sentido, todos os professores se mostram abertos à atualização do ponto de vista teórico-científico, mas somente um ou outro entre os entrevistados demonstrou interesse de formação do ponto de vista didático-pedagógico.

Em nosso estudo, detectamos que quase a totalidade dos bacharéis-professores apresenta alguma dificuldade ou desafio de ordem didático-pedagógica como, por exemplo: motivar o aluno, interação professor-aluno, planejamento, métodos e estratégias de ensino-aprendizagem. Tais entraves à prática docente não raro constituem-se em grandes obstáculos a serem superados, sejam de cunho didático-pedagógico ou de interações com seus alunos frente ao fracasso escolar e/ou eventuais insucessos de aprendizagem que são imputados como única e exclusiva culpa dos alunos. Além disso, problemas estruturais relacionados à gestão de processos administrativos da Instituição e ao funcionamento do sistema escolar afetam diretamente os processos pedagógico-educacionais. Materializam-se em muitos conflitos que se revelam até nas dificuldades de realização pessoal ou de relacionamento com seus pares.

Os próprios bacharéis-professores, na sua grande maioria, reconhecem as dificuldades atribuídas à profissão e reforçam nossa convicção da necessidade de projetos de formação inicial e/ou continuada no campo educacional/pedagógico, quando colocam que teria sido mais fácil a sua realização no início de carreira, onde o aprendizado da docência, muitas vezes, deu-se por tentativa e erro. Assim, há necessidade da Instituição desencadear atividades voltadas para a reflexão sobre a ação docente, visando ao aprimoramento do conhecimento específico da profissão docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Outra constatação realizada é a quase inexistência de reuniões e/ou trocas coletivas de experiências entre o grupo de bacharéis-

-professores, objetivando a discussão de ações e soluções para suas dificuldades cotidianas nos desdobramentos da profissão docente. Fato que aconteceu nos primeiros anos da implantação do Câmpus São José, esses espaços de construção coletiva foram se perdendo com o passar dos anos, tornando-se basicamente reuniões de cunho administrativo. Salientamos que essas trocas também são raras com relação aos profissionais da Educação (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) que atuam na Instituição. Basicamente, há uma falha no canal de conexão entre esses dois grupos, pois os bacharéis-professores não buscam apoio nesse setor, provavelmente por terem uma possível descrença do potencial de apoio que esses profissionais podem trazer e nas propostas de soluções por eles sugeridas. Os dados apontam que trocas e diálogos com os professores da área de Cultura Geral (Ensino Propedêutico) são quase inexistentes, quer para discutir e dialogar sobre as questões de ensino-aprendizagem, do currículo, da integração dos conteúdos técnicos com os da cultura geral, quer para outros temas vinculados à Educação. O único momento em que esses dois grupos se encontram é nos Conselhos de Classe, que acabam tendo como objetivo a análise do aluno sob o ponto de vista avaliativo. O tempo destinado a esses encontros se torna exíguo, portanto, para o debate de questões de grande relevância nas trocas coletivas de experiências/atuações entre os bacharéis-professores, o que lhes poderia alicerçar o desempenho de suas práticas pedagógicas cotidianas.

Uma proposta como tentativa de solução desse problema seria a abertura de espaços no calendário institucional para o cumprimento de metas pré-estabelecidas no projeto político-pedagógico, o que propiciaria oportunidades de encontros. Discussões, reflexões e debates são importantes momentos de interação na prática didático-pedagógica, para dialogar sobre as questões curriculares de ensino-aprendizagem na integração dos conteúdos técnicos com os de cultura geral ou mesmo atualizações sobre temáticas vinculadas ao campo socioeducacional.

A ausência ou pouca atividade conjunta entre pares e demais profissionais da Instituição levam os bacharéis-professores a trabalharem normalmente de forma isolada. Achamos assim, que, a partir da implementação de fóruns de discussão ou de outros mecanismos de diálogo, definidos no calendário institucional em períodos quinzenais ou mensais, seriam abertos os necessários espaços para reduzir o isolamento entre os professores e a minimizar carências de formação didático-pedagógica.

O IFSC possui uma dívida histórica frente ao desenvolvimento de processos de formação continuada, seja de Licenciatura para Educação Profissional e Tecnológica e/ou de cursos de Especialização em Didática/Gestão Escolar para com seus bacharéis-professores. Urge, portanto, a oferta de cursos de curta e média duração que propiciem suporte didático-pedagógico e operacional aos docentes.

Processos formativos continuados podem também ser estruturados através de oficinas temáticas, seminários, mesas redondas etc. Neles, o conjunto das atividades versaria sobre as temáticas referentes à formação de professores para a EPT, envolvendo os princípios formativos da EPT, fundamentos da Didática para EPT, articulação ciência-tecnologia-sociedade, relação trabalho e educação, legislação da EPT etc. Todavia, os processos de formação continuada docente devem ser implementados com base nas reais dificuldades apresentadas pelos bacharéis-professores que adentram as salas de aula da Educação Técnica e Tecnológica. Por conseguinte, uma reflexão inicial (individual e coletiva) das necessidades próprias desses profissionais de ensino, visando ao seu crescimento como profissional da Educação, e a transformação desses conhecimentos adquiridos em práticas educacionais, deverão constituir ponto de partida no planejamento político-pedagógico institucional. Tal diretiva seria um primeiro passo – e o mais relevante – para uma real aproximação prático-teórica no desempenho das atividades curriculares e gestões pedagógico-administrativas.

Enfatizamos, mais uma vez, a importância da criação de fóruns de discussão e espaços de convivência no IFSC. Nesses fóruns, temáticas relacionadas aos problemas educacionais e pedagógico-administrativos poderão ser discutidas entre profissionais da área técnica e propedêutica, bem como entre representantes de outros setores da Instituição e alunos, o que poderá possibilitar maior suporte aos processos educacionais e gestores-administrativos. Há de se criar possibilidades e condições, de fato, para que esses espaços político-educacionais sejam transformados em momentos de reflexão, discussão e crescimento pessoal e institucional, objetivando a constante reconstrução do educador e da sua profissão docente.

Possa a presente pesquisa, advinda da real necessidade de uma prática docente consolidada em movimentos que transversalizam os processos político-gestores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, abrir novas trajetórias na formação docente para esse segmento educacional. Urge a consolidação de metas político-educacionais.

cionais diretamente proporcionais à velocidade com que se processam os conhecimentos científico-tecnológicos, a implementação e os desdobramentos de suas ações no âmbito institucional. Entretanto, a proposta de consolidação dessas metas far-se-á pautada na realidade do cotidiano do profissional dessa especificidade de ensino, sem o que a sua implementação, ainda que bem intencionada, poderá perder-se em seu objetivo maior: a fusão prático-teórica dos conhecimentos técnico-científicos e pedagógicos no desempenho do trabalho docente.

O presente trabalho de investigação da prática pedagógica do profissional do Ensino Técnico e Tecnológico, baseado em uma amostragem representada pelo corpo docente da unidade do Câmpus São José do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, poderá ensejar novas trajetórias de formação didático-pedagógica para esse corpo docente. Tais trajetórias, esperamos, sejam adequadas à expansão histórica do IFSC e consoantes com o seu crescimento, configurado nas velozes transformações perante os avanços científico-tecnológicos e educacionais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. v. 1. São Paulo: UNESP, 1996.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p.1-22, 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Professorado: revista de curriculum y formación del profesorado, Granada, v. 9, n. 2, p.1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p.4-14, feb. 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice ; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 73, 209-244, dez. 2000.

A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA: DA CONCEPÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA

Amilton Luiz Rabello¹

RESUMO

O Presente artigo tem como base a pesquisa realizada a partir da análise da educação na modalidade a distância como política pública, por intermédio da adesão do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), para ofertar cursos superiores de tecnologia públicos, gratuitos e de qualidade na modalidade a distância. Neste sentido, o problema em questão é: averiguar se houve uma descentralização ou desconcentração das funções administrativas do Programa Universidade Aberta do Brasil, no período de concepção e implementação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão pública Instituto e qual a sua influencia nos processos administrativos do curso em questão. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, que se inicia com o levantamento histórico e legislações da educação a distância e da Universidade Aberta do Brasil, perfazendo o caminho da modalidade como política pública, até a concepção e implementação do Curso Superior Tecnologia em Gestão Pública descrita pelos principais atores do processo através de entrevistas semiestruturadas. O estudo trouxe como resultado a observação que as contribuições administrativas, acadêmicas e pedagógicas da Universidade Aberta do Brasil para o Instituto Federal são por demais valiosas, como o fato de firmar a política de Educação a distância dentro da instituição ao atingir os objetivos de aumentar as matrículas e interiorizar a educação.

Palavras-chave: Gestão Institucional. Universidade Aberta. Educação a Distância. Ensino Superior. IFSC.

¹ Servidor Público no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Administrador e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP E-mail: amilton@ifsc.edu.br

INTRODUÇÃO

A Educação à Distância (EaD) está autorizada nos termos da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) por meio do artigo 80, regulamentado pelo Decreto 5.622/05 e estabelece as normas para o ensino a distância no Brasil. Tal feito representou marco inicial para a criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED), por intermédio do Decreto nº 1.917/96 e que constituiu-se no órgão regulador para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com base no Decreto 5.800, de 08/06/2006. O presente artigo objetiva apresentar uma síntese da relação da Universidade Aberta do Brasil com o Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC), pela análise do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (CSTGP), desde a concepção à implementação.

Para o aprofundamento da problemática, observou-se os seguintes termos:

- i. A SEED e o processo de gestão para as IFES no Edital 1 de dezembro/2005;
- ii. A política de educação à distância no IFSC;
- iii. As dificuldades de gestão da UAB no IFSC;
- iv. A experiência própria na gestão financeira da UAB/IFSC;
- v. As implicações na gestão para a implementação do CSTGP na modalidade à distância.

Estes termos foram elementos essenciais para a pergunta de pesquisa, ou seja, quais as implicações da descentralização no processo gestão administrativa, financeira e pedagógica da UAB, concedida ao IFSC na implementação do CSTGP?

Com base na problemática citada se desenvolveu o objetivo geral, que foi analisar o processo de implementação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, na modalidade a distância, na UAB/IFSC. Em face da abrangência do tema desdobra-se nos objetivos específicos que permitem estudar de forma mais pontual o tema proposto. Assim, os objetivos específicos propostos foram:

- i. Verificar como o IFSC se organizou para viabilizar a oferta do CSTGP modalidade à distância;
- ii. Identificar como se construiu o projeto político pedagógico para a oferta do CSTGP na modalidade à distância no IFSC;
- iii. Identificar e analisar os percursos acadêmicos (concepção acadêmica dos cursos, vinculações nos departamentos) para a oferta do CSTGP na modalidade à distância no IFSC;
- iv. Compreender como foram realizadas as funções ou atividades entre o programa UAB e o IFSC no tocante a descentralização ou desconcentração das questões financeiras e orçamentárias, questões administrativas e questões pedagógicas; (documentos);
- v. Analisar as contribuições do processo de implementação no funcionamento do CSTGP na modalidade à distância na UAB/IFSC.

O método utilizado foi o de estudo de caso, devido às implicações decorrentes da descentralização da gestão em um curso de tecnologia na modalidade à distância e pela análise da documentação e legislação comparada com a realidade vivida pelos gestores, quando da implementação do CSTGP. Pesquisa foi do tipo exploratória, utilizando:

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO, DOCUMENTAL:

- Legislação da UAB, editais e documentos originados na SEED, CAPES e FNDE;
- Documentos oficiais gerados na UAB/IFSC;
- Referenciais teóricos.

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS:

- Com os gestores da UAB/IFSC;
- Com atores participantes da gestão da UAB.

A importância e a relevância do estudo estão na forma como o programa foi apoiado pelo Ministério da Educação e as reações quanto a aplicação da modalidade com objetivos de ampliação do acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, a interiorização do ensino superior. Portanto, o Programa Universidade Aberta do Brasil visa à oferta de curso superior público, gratuito e de qualidade, na modalidade à distância.

A pesquisa foi delimitada tendo como base os gestores do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do programa UAB/IFSC, bem como outros gestores que fizeram parte do processo de concepção e implementação do curso de Gestão Pública.

Entende-se relevante a pesquisa, pelo fato de identificar-se um fator gerador de qualidade para a sociedade e principalmente para o programa UAB/IFSC, bem como, obter uma visão clara dos objetivos propostos e se os mesmos estão sendo alcançados

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO, LEGAL E POLÍTICO

A educação à distância é uma modalidade de ensino que permite ao educando aprender por meio do ensino interativo semi-presencial ou totalmente a distância, proporcionando liberdade para o auto-estudo sem a presença direta de um professor. Em relação à abrangência territorial, não é possível ao Estado alcançar todas as áreas remotas, seja por falta de tecnologia ou de investimentos em telecomunicações. Neste sentido, no que se refere ao ensino superior, cabe às instituições federais tal desafio e as Universidades Federais foram as principais propulsoras da educação a distância no Brasil.

Este processo aconteceu de forma gradativa até a década de 90. Com a abertura do mercado as tecnologias foram evoluindo no Brasil e ampliando a participação da modalidade a distância no ensino superior brasileiro. No contexto catarinense, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi pioneira, em 1994, com a graduação a distância - Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemáticas de 1º Grau - 5ª a 8ª Séries. Em 2000, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) ofertou o Curso de Pedagogia a Distância, com experiências em licenciaturas desenvolvidas por meio da internet.

No aspecto legal, outra referência à educação a distância é feita pela Lei nº 9.394/96, no parágrafo 3º do artigo 47, relativamente ao ensino superior, que apresenta uma questão chave, que é a frequ-

ência. Ou seja, aponta que no ensino superior “é obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância” (BRASIL, Lei 9.394/96). Neste cenário da educação a distância, a não obrigatoriedade da presença do aluno em sala de aula passa a ser a grande diferença em relação ao ensino tradicional presencial. Tal flexibilidade constitui-se num dos elementos atrativos para os alunos, permitindo que estabeleçam seu próprio ritmo de estudos.

Dentre os artigos da LDB, destaca-se o artigo 80 que,

trata da questão da educação a distância. Seus parágrafos e incisos normatizam as condições em que essa modalidade de ensino deve ocorrer. Pela análise de todo conteúdo desse artigo, podemos dizer que essa modalidade de ensino (educação a distância) recebe da LDB todo o incentivo necessário para se tornar uma opção real e efetiva, de Educação Escolar.

Deste modo, a LDB veio oportunizar caminhos para reduzir possíveis deficiências do ensino tradicional, viabilizados pelo Decreto Federal nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que regulamentou o artigo 80 da Lei no 9.394/96.

Na evolução da legislação, o Decreto 2.561/98 alterou os artigos 11 e 12 do decreto supracitado. Caminhando no mesmo ritmo de regulamentações, necessárias para melhorar a educação a distância, foram publicados outros documentos legais, conforme a seguir: em abril de 2001 foi publicada a Resolução 1 (um), do Conselho Nacional de Educação; a Portaria Ministerial nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004 - que revogou a Portaria Ministerial nº 301 de 07 de abril de 1998; em 2005 é editado o Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 - que regulamentou o artigo 80 da Lei no 9.394/96; o Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006 - que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições federais de educação superior; o Decreto 6.303/07 - que altera os Decretos 5.622 de 19/12/2005 e 5.773 de 09/05/2006; por fim, em 12 de dezembro de 2007 é editado o Decreto nº 6.303, este alterou os artigos Decreto no 5.622/05, do Decreto no 5.773/06. Além das leis e decretos, o marco legal compõe-se de portarias normativas editadas pelo MEC e Conselho Nacional de Educação.

Seguindo o caminho na busca de minimizar as desigualdades entre as regiões e instituições de ensino, principalmente o ensino superior e com ampliação das instituições ofertantes da modalidade, em 1992, foi criada Coordenação Nacional de Educação a Distância, transformada na SEED - Secretaria de Educação a Distância, pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, que

atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (SEED, 2010).

Assim, a legislação procura garantir a qualidade como elemento principal, isto é, a formação de profissionais necessita de qualidade, consequentemente a EaD avança em diversas áreas da graduação, seja ela complementar ou integral.

É na qualidade da educação a distância que reside a importância da criação da SEED e de toda a regulamentação e normatização da EaD vista anteriormente, mas a política de Educação a Distância para o ensino superior se concretizou com a criação da Universidade Aberta do Brasil. Projeto que só foi consolidado com o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, que instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, tendo como objetivo “oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância” (UAB/CPES, 2011).

Ao se observar os dados do INEP relativos ao censo 2009 expostos no resumo técnico, vê-se que reforçam o crescimento do ensino superior como um todo, ou seja, presencial e a distância, principalmente com a ajuda da UAB. Tais dados mostram que as instituições de ensino superior cresceram aproximadamente 6,90%, ou seja, em 2005 existiam 2.165, passando em 2009 para 2.314. Destas instituições, obteve-se um número de instituições privadas igual a 1.934 em 2005 passando para 2.069 em 2009, perfazendo um crescimento de 6,89%. Enquanto que para as instituições públicas o crescimento foi de 6,06% passando de 231 para 245 instituições.

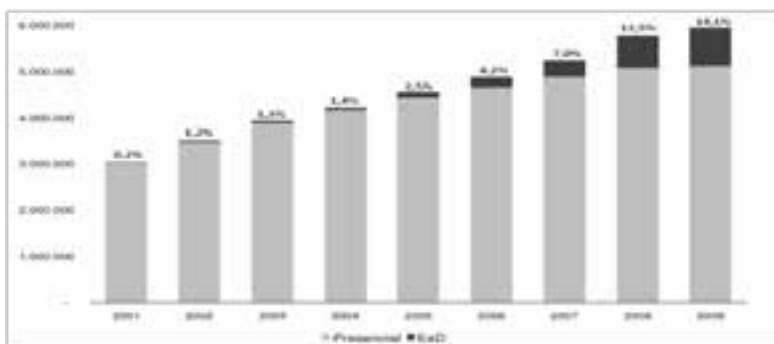
Segundo o INEP (2009), “apesar de ambas apresentarem a mesma tendência, as instituições privadas continuam predominantes na educação superior, com 89,4 % do número total de IES”. Demonstra-se assim, que a política pública de educação superior está mais voltada para as instituições privadas do que para as públicas. Outros dados do INEP mostram que,

os cursos de graduação tiveram um crescimento de 13% em relação ao ano de 2008. Quanto à modalidade de ensino, os cursos de educação a distância (EaD) aumentaram 30,4%, enquanto os presenciais 12,5%. Esse comportamento também é acompanhado pela evolução do número de matrículas nos cursos EaD, as quais, em

2009, atingiram 14,1% do total de matrículas na graduação. (CAPES, 2010).

Segundo os dados do gráfico 2 a seguir, observa-se que no período de 2005 até 2009 o crescimento da educação a distância passou de 2,5% para 14,1%, demonstrando um crescimento efetivo no processo de educação a distância no Brasil, contudo, carecendo ainda de apoio. Vejamos a evolução dos números de matrículas na graduação, por modalidade de ensino, nesse período:

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade – Brasil 2001 a 2009



Fonte: Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed.

As matrículas cresceram, mas sem apresentar uma divisão equilibrada entre as modalidades de ensino. Os dados do INEP mostram que na educação a distância em 2009, apenas dois dos cursos concentravam 61,5% do total de matrículas, Pedagogia e Administração. Do total de 838.125 matrículas no período, a Pedagogia ficou com 286.771 (34,2 %) e Administração obteve 228.503 (27,3%). Damesma forma, os dados, em valores absolutos, apresentaram 426.241 matrículas em licenciatura (45,8%), 268.173 em bacharelado (28,8%) e 235.765 matrículas em cursos tecnológicos (25,3%).

Inegavelmente, a participação do sistema UAB nos processos de políticas públicas para o aumento das matrículas e das opções dos cursos é real. O apoio à formação de professores, interiorização, democratização e aumento das vagas está sendo alcançada, bem como o apoio às demandas sociais por vagas no nível superior foi uma condição alcançada pela UAB, tornando-a alternativa para consolidar as políticas públicas de educação a distância.

Em relação às políticas públicas, pode-se usar como exemplo a evolução da educação a distância no Estado de Santa Catarina, como demonstra o anuário de 2008 onde há uma evolução considerável entre 2004 e 2007 em relação ao número de cursos credenciados. Observa-se que no ano de 2007 o número de cursos passou para 15 (quinze) e o total de matrículas atingiu a marca de 32.990.

Quadro 1 – Cursos de Ensino a Distância credenciados em Santa Catarina – 2004 a 2007

2004	2005	2006	2007			
credenciamento	credenciamento	credenciamento	credenciamento			
federal	estadual	federal	estadual	federal	estadual	federal
4	0	7	12	11	18	10

Fonte: Anuário AbraEAD 2008.

Esta evolução da EAD em Santa Catarina é marcada pela participação expressiva da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - pioneira, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Sul (UNISUL) e Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), alicerçadas na legislação federal e resoluções e portarias do Conselho Estadual de Educação.

2. O PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

A concepção política da UAB inicia com a constituição do Fórum das Estatais pela Educação, em 2004. Segundo o sitio da UAB (2010) na Web, com o desenvolvimento de um sistema na busca de uma política pública de educação à distância, faltava colocar em prática o projeto, o que aconteceu em meados de 2005 e que se consolidou com a edição do Decreto 5.800, de 08/06/2006, que institui o Sistema UAB.

Dentre as prioridades da UAB estava a formação inicial e continuada de docentes para a educação básica, pela articulação com instituições públicas de ensino superior, estados e municípios, de forma a permitir democratização do ensino. Como parte de uma política pública, recebeu todo o apoio financeiro e de infraestrutura do governo (capacitação, material didático, permanentes, desenvolvimento de sistemas, etc.), de forma a desenvolver suas atividades com a qualidade necessária.

No programa UAB existem cinco eixos que são a sua base:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (CAPES, 2010)

O objetivo do programa UAB é propagar a educação superior no país, capacitar profissionais da educação básica, bem como, fornecer apoio “a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação” (CAPES, 2010). Cabe ainda, “atingir objetivos sócio-educacionais com a colaboração da União com entes federativos e estimular a criação de centros de formação permanente por meio dos polos de apoio presencial”. (CAPES, 2010).

Os primeiros editais da UAB foram apresentados em 2005 e 2006 e no primeiro momento foram acolhidas as “propostas de cursos apresentadas exclusivamente por Instituições Federais de Ensino Superior e dos polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios” (UAB/CAPES, 2011), participantes do edital UAB 1 - 20/12/2005. Em segundo momento, foi aberto à participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais, conforme edital UAB 2 – 18/10/2006.

Os resultados dos anos de 2007 a 2009 mostram crescimento substancial, mas criterioso, pois a demanda cresceu conforme o potencial de controle exercido pelas instituições parceiras. Os resultados a partir de 2005 demonstram que,

88 instituições integram o Sistema UAB, entre Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). De 2007 a julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 pólos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas.

A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos pólos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 pólos. Para 2010, espera-se a criação de cerca de 200 pólos. (UAB/CAPES 2011).

Pode-se perceber, a partir destas informações, que desde a sua criação a Universidade Aberta do Brasil vem mostrando-se uma alternativa viável aos estudantes que não tem acesso ao ensino superior, em regiões sem faculdades, universidades públicas ou que o número de vagas não comporta a demanda. Neste sentido, a legislação da UAB faz-se importante para que a qualidade, a universalização e a democratização do ensino superior sejam estabelecidas.

Para alcançar seus objetivos, a base legal da UAB está constituída pelo artigo 80 da Lei 9.394, de 20/12/96 – LDB; SEED pelo Decreto nº 1.917, de 27/06/96 (extinta pelo Decreto nº 7.480 06/11 e 7.690 03/12); Decreto 5.800 de 08/06/06 institui o sistema UAB; Lei nº 11.273, de 06/02/06 – Bolsas de pesquisa; Portarias e resoluções (FNDE/CAPES).

A edição de leis e decretos presidenciais consolidam e fortalecem a vontade política para que o programa UAB cumpra seus objetivos, principalmente em relação à democratização do acesso, expansão das matrículas e interiorização do ensino superior, por intermédio da Educação a Distância como veículo/instrumento. A legislação não é estanque, pois à medida que o programa evolui está sujeito a mudanças, capazes de promover melhorias e modernização nas regras e nas condições estruturais no sentido da efetivação de um programa de qualidade.

A UAB caracteriza-se como instituição sem estrutura acadêmica ou administrativa próprias, pois depende exclusivamente das instituições parceiras e dos polos de apoio presenciais e, assim sendo, não se vincula ao tripé ensino, pesquisa e extensão, base fundamental de uma universidade. E é neste sentido que as críticas são apresentadas.

No contexto da educação à distância, a Universidade Aberta do Brasil não agrada a todos. As críticas ao programa existem, principalmente em relação aos objetivos da UAB para o ensino superior e, em muitos casos, transferem-se para ela as críticas já expostas à educação a distância como um todo. Concentram-se no fato da UAB não assegurar a gratuidade e os atributos que garantem a autonomia e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, que deveriam ser a base de uma universidade (MIRANDA, 2008).

A questão da autonomia universitária sempre foi alvo das críticas à EAD, sob a alegação de que a Universidade Aberta do Brasil não é “universidade”, pois não obedece “ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, conforme critica Horodynski-Matsushige (2009).

A UAB instaurou-se como organização sem estrutura definida e difere-se institucionalmente, por não se caracterizar como instituição de ensino superior, visto que o sistema de educação superior brasileiro é constituído por:

Instituições Públicas - São criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Federal, Estadual ou Municipal. Instituições Privadas - São criadas por credenciamento junto ao Ministério da Educação (MEC) e são mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado, podendo ter ou não fins lucrativos. Além disso, as instituições de ensino superior podem ser classificadas academicamente em Universidades, Centros Universitários e Faculdades. diferença principal estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) é que nas instituições universitárias existe a obrigação para que sejam desenvolvidas regularmente e de forma institucionalizada, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao passo que nas não universitárias existe obrigação apenas do ensino [...] (BRASIL- MJ, p. 07, 2006).

Tal contexto sugere que a UAB não é uma instituição, mas sim, uma coordenadora sistêmica de outras instituições, com o objetivo específico de interiorizar a educação por intermédio da organização de várias instituições de ensino superior, usando como ferramenta a educação à distância.

Expandir e interiorizar a educação superior pública e gratuita no país é premissa da Universidade Aberta do Brasil e, para alcançar estes objetivos, foi necessária a parceria com a União, instituições de ensino superior e entes da federação (Estados e Municípios), em forma de convênios.

A organização do sistema UAB prevê a criação de consórcios públicos, com personalidade jurídica de direito público ou de direito privado, a serem criados nos termos da lei 11.107, de 6 de abril de 2005, constituídos com participação de instituições federais de educação superior, além de polos municipais para as fases presenciais dos cursos e programas oferecidos no âmbito da UAB (DIAS e LEITE, 2010).

O Edital UAB 1 colocou em prática o projeto do sistema Universidade Aberta do Brasil, envolvendo os três níveis governamentais

(federal, estadual e municipal), com participação das universidades públicas, permitindo atender as regiões nordeste, norte, centro-oeste, sul e sudeste pelos polos estabelecidos em vários municípios destas regiões. Segundo o Portal do MEC, foram ofertados 425 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), cursos sequenciais e pós-graduações lato sensu e stricto sensu. (MEC/UAB 2011).

Parte desses cursos, nas diversas regiões, foi ofertada por Institutos Federais de Educação, compreendendo cursos superiores de tecnologias e licenciaturas. A participação dos Institutos Federais neste processo afirma-os como instituições de ensino superior e consolida o processo de ensino por meio da modalidade à distância.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram instituídos pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. São originários dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às universidades, que formavam, na década de 90, a base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Desta forma a criação dos institutos foi um modelo institucional com uma proposta político-pedagógica inovadora, sem precedentes em nenhum outro país (PACHECO, 2011), afirmando-os como instituições de educação superior, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, com a possibilidade de atuação nas diversas modalidades de ensino.

No entanto, o início do artigo 2º da Lei 11.892/08 é bem explícito, ao exprimir como instituições de ensino superior devem expandir sua atuação em um patamar que era exclusivo das universidades e faculdade. É neste contexto que acontece a relação com a UAB, visto que no Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o artigo 2º descreve que:

O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial (BRASIL, Decreto nº 5.800/2006).

São estas articulações com os entes federativos que possibilitaram a vinculação dos Institutos Federais com a Universidade Aberta do Brasil, pois estes passaram a integrar-se às instituições com oferta de cursos de graduação tecnológica nos municípios que não dispõem de cursos superiores ou que não tem demanda suficiente para atender a população. Pacheco (2011, p. 17) articula bem esta importante participação dos institutos quando descreve que

Os institutos federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e muticampus, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Desta forma, os institutos em conjunto com a Universidade Aberta do Brasil “revelam espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudanças na qualidade de vida de milhares de brasileiros”. (PACHECO, 2011 p. 21).

É a partir destas oportunidades que a UAB se apresenta para ajudar a melhorar a qualidade da educação, passando a oferecer cursos à distância de forma a interiorizar e democratizar a educação superior e, conseqüentemente, melhorar a educação básica. Para efetivar tal processo, a UAB, os estados e municípios de um lado e instituições de ensino superior do outro, estabelecem acordos de cooperação, oportunizando, por meio de polos de apoio presencial, a acolhida aos professores sem curso superior ou a garantia de formação continuada aos já graduados.

Para os institutos, a UAB passa a ser uma oportunidade de demonstrar ao país o potencial educativo da instituição fora da sua região e abrir novos caminhos para a sociedade (alunos, egressos e empresários).

3. UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC)

O IFSC é uma instituição com a finalidade de

formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (IFSC, 2011).

No caminho para o desenvolvimento da educação, em 2008, por intermédio da Lei 11.892 de 29 de dezembro, são instituídos 38

institutos federais de educação, entre eles o IFSC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, que,

é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Apresenta-se a seguir um mapa do Estado de Santa Catarina com a distribuição dos principais câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina, representando a interiorização da educação no estado.

Figura 1 – Distribuição dos principais câmpus do IFSC



Fonte: Adaptação do autor com base mapa exposto no site do IFSC (2011)

Todas as regiões do estado são atendidas pelo IFSC de forma presencial abrangendo as cidades de Florianópolis, Chapecó, Araranguá, Jaraguá do sul, Joinville, São José, Jaraguá do Sul e Palhoça.

No contexto histórico da Universidade Aberta do Brasil, especificamente nos cursos superiores à distância, o IFSC, ainda como CEFET/SC, participou do Edital nº 1 de 16 de dezembro de 2005, editado pela Secretaria de Educação a Distância - SEED.

A implantação do programa Universidade Aberta no Brasil trouxe alento às expectativas da comunidade acadêmica, Segundo Ribas, Hermenegildo e Haeming (2008),

o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET-SC, ao participar do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, valida, acredita e investe na proposta do Ministério de Educação que busca a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, com o objetivo de sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

No entanto, o fato de não ter uma política bem definida de educação a distância afetava as decisões tomadas no cunho administrativo e pedagógico, vinculadas a implantação do novo programa. Para implantação do sistema UAB no IFSC, seria necessário uma estrutura mínima a fim de atender às exigências do Edital 1 SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005, de maneira que os cursos oferecidos pela UAB/IFSC atendessem ao padrão de qualidade estabelecido. Para tanto, o então CEFET-SC organizou-se internamente a fim de viabilizar condições para a tal estrutura.

Atender aos preceitos expostos no edital, principalmente em relação aos seus objetivos, foi um desafio para a instituição, pela falta de uma política de Educação a distância, mas conforme Ribas, Hermenegildo e Haeming (2008), “esse cenário, [...] começa a modificar-se com a criação da Coordenadoria de EaD que busca regulamentar essa modalidade como curso de oferta regular com todas as suas implicações legais”.

Assim, a criação da Coordenadoria de EAD, atual Departamento de EaD, vinculada à Diretoria de Ensino na época do CEFET, foi uma tentativa de equacionar a falta de políticas internas de educação a distância. Ribas, Hermenegildo e Haeming (2008), detalharam a situação do CEFET no início do processo, expondo que

a sua estrutura gerencial e administrativa não se encontrava preparada para um desafio de tal proporção como vêm se mostrando o Programa UAB. Um novo modelo gerencial precisava ser concebido e implantado, com desdobramento sem todas as atividades administrativas particulares de uma Unidade de Ensino, estabelecida em uma nova concepção de aprendizagem, uma nova forma de articulação e de vinculação do curso e das atividades de docência.

Mesmo com a formalização da Coordenadoria de EAD, a instituição não estava totalmente adequada para a estruturação da UAB, no sentido de atender as necessidades expostas pelos pesquisadores e isto desencadeou uma série de questões organizacionais que o programa UAB no CEFET passaria a enfrentar, principalmente nas questões

de articulação pedagógica e administrativa, essenciais para que os objetivos da Universidade Aberta do Brasil fossem realizados.

Portanto, o planejamento estratégico mostrou-se fundamental para que Universidade Aberta do Brasil colocasse em prática suas atividades, principalmente na implantação do CSTGP.

Assim, para alcançar o desenvolvimento pleno das políticas públicas do Ministério e conseqüentemente as políticas institucionais de educação a distância do IFSC, seria preciso efetuar transformações capazes de estruturar um novo curso superior no IFSC. Pelas exigências do Edital 1-MEC/SEED/UAB, surgiu um novo conjunto de referências estruturantes e organizacionais que precisavam ser atendidos pelo IFSC para viabilizar a oferta em EaD. Do ponto de vista pedagógico e de gestão, várias transformações ainda vêm ocorrendo, sendo elas:

- Desenvolvimento de pesquisa e implementação de trabalhos de extensão, conhecidos e respeitados em todo o território catarinense;
 - Desenvolvimento de maturidade didático-pedagógica, ampliando as áreas de atuação, a oferta de vagas e modificando a natureza dos cursos;
 - Descentralização, renovação e inovação administrativa, democratizando o sistema administrativo e o relacionamento entre departamentos e pessoas;
- (CORNÉLIO FILHO e RIBAS, 2010).

Mais do que isso, este conjunto de referências é importante face ao ingresso do instituto no sistema UAB, que na concepção de Ribas, Hermenegildo e Haeming, (2008, p. 6)

validou a premissa da articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, com o objetivo de sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Neste contexto, qual seria o formato ideal para a UAB/IFSC administrar corretamente as atividades pedagógicas e administrativas?

A solução foi estabelecer, por meio do planejamento estratégico, um modelo de gestão que melhor atendesse as atividades e os possíveis problemas que o sistema UAB pudesse enfrentar na concepção do curso, no desenvolvimento da sua gestão e de todos os processos organizacionais inerentes a ele.

Concebeu-se a estruturação da equipe administrativa e pedagógica e, já estando estruturada a sua coordenação e definido o modelo de gestão que a UAB/IFSC utilizaria para administrar a parte pedagógica e administrativa, partiu-se para a continuidade do processo de estruturação física, a fim de acomodar as coordenações e dar suporte administrativo e pedagógico ao curso.

Neste sentido, três aspectos foram importantes: a disposição da Instituição, no caso o Câmpus Florianópolis em ceder a estrutura física e disponibilizar alguns servidores para o funcionamento inicial da UAB, possibilitando o desempenho das funções da Coordenação da UAB (aspecto fundamental); as bolsas oferecidas pela CAPES para contratação de docentes e tutores e a liberação de créditos orçamentários por intermédio da SEED e FNDE visando desenvolver as atividades necessárias para organização dos polos ofertantes.

Um dos fatores para o sucesso de implementação dos cursos de educação à distância pela IFES está no financiamento do sistema UAB, que representa o aporte e sustentabilidade orçamentária e financeira para tal propositura.

Todo o processo orçamentário e financeiro se dá pelos órgãos SEED, FNDE e CAPES que detêm os créditos e efetuam o repasse dos recursos, sendo que as IFES, como o IFSC, efetuam os processos de compras e contratos, além da gestão orçamentária e financeira, por onde executam as fases da despesa (empenho, liquidação e pagamento).

A concessão das bolsas de estudo e pesquisa é outro ponto importante no financiamento do Sistema UAB, pois permitem às IFES contratar pessoal para desenvolver uma série de atividades profissionais ligadas a docência, a administração e a parte pedagógica dos cursos.

4. A TRAJETÓRIA DA UAB: O CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA NO IFSC

Este tópico tem o objetivo de levantar informações sobre o programa Universidade Aberta do Brasil, no IFSC, pelo olhar de alguns dos participantes do processo, dentre eles gestores do CEFET na época, participantes dos projetos de construção do Curso Superior de Gestão Pública e de participantes diretos das atividades diárias da UAB/IFSC. Foram realizadas entrevistas com o intuito de se obter uma visão

realista sobre a implementação do Curso Superior de Gestão Pública no Instituto Federal de Santa Catarina, bem como seus impactos na comunidade e para a sociedade catarinense como um todo. Buscou-se entender como se deu a implementação e os meandros para a consolidação do Programa UAB no IFSC.

A categorização em áreas possibilitou melhor entendimento e estas foram estabelecidas a partir das descrições dos atores, de forma a permitir visão clara sobre o acontecido e as perspectivas futuras da UAB no IFSC. Assim, tem-se as seguintes categorias: contexto histórico, contexto político, contexto de gestão do programa, contexto da implementação do curso e contexto futurista.

A divisão nestas categorias levou a uma análise profunda dos acontecimentos na concepção do curso. Por ser um estudo de caso, este tipo de formulação ou investigação “permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto” (LAVILLE e DIONNE, 1999). Ou seja, O estudo da implementação do curso de Superior de Gestão pública na modalidade a distância será transposto pelas interlocuções dos atores participantes.

Os depoimentos mostraram como ocorreram os processos no ponto de vista dos participantes diretos, nas citadas categorias, que possibilitam o entendimento do processo de construção e implementação do CSTGP no IFSC:

- i. **Contexto Histórico:** “foi feita uma chamada para diversas instituições de ensino superior, para participar através de edital e apresentar um projeto de implementação de curso superior a distância na modalidade a distância. (Participante 2);

- ii. “A implantação de EAD, no IFSC (CEFET) teve início no contexto de reformulação da EAD no Brasil, na época havia um processo de regulamentação estabelecido no decreto nº 5.622 de 2005 de onde redundo a criação de um programa nacional, através da instituição em 2006 da UAB um programa que congregava, universidades públicas, instituições públicas na verdade. E o instituto federal participou por que [...] a então diretora do CEFETSC, em Brasília, tomou conhecimento que havia um edital aberto dias antes de concluir e encerrar o prazo”. (Participante 1);

iii. **Contexto Político:** “No nosso caso, não houve esta articulação preliminar, então coube a própria equipe de Coordenação da Universidade Aberta fazer uma avaliação de possibilidades, e aí contemplaram o IFSC, para oferta do curso superior de tecnologia em gestão pública em 7 polos”. (Participante 1);

iv. “Então o Edital 1, quando conclamou ou quando solicitou o ingresso das instituições federais de ensino superior país a fora, para participar do edital da UAB e enviar as suas propostas de curso, paralelamente a SEED também fez contatos com as prefeituras para colher projetos. As prefeituras apresentaram seus projetos e suas necessidades. Acho que foram 7 turmas. 4 no Rio grande. Foram 6 no primeiro momento e 1 entrou no segundo momento. Então foram 7, no final ingressou Nova Londrina. E por aí a fora o Edital 1, 2 e 3”. (Participante 2);

v. Contexto Gestão do programa: “Com a aprovação do edital, então houve a necessidade de organização técnica dos projetos, por que os professores deveriam, segundo a própria normatização, produzir projetos de pesquisas, para poderem se inserir como professores autores ou professores formadores dentro do programa UAB”. (Participante 1);

vi. “Durante algum tempo, se tentou pelo grupo que começou a gerenciar o curso entender, mas esse grupo que estava gerenciando esse a UAB tinha um olhar de que o programa UAB poderia estar isolado de um Câmpus, que ele poderia sobreviver sem a vinculação com um câmpus”. (Participante 2);

vii. Contexto Implantação do Curso: “[...] vejo que o instituto deu um salto mesmo de qualidade na educação a distância e isso pra mim tem tido reflexo até nos cursos nossos tradicionais presenciais [...]” (Participante 5);

viii. “Quando o programa iniciou o meu olhar da educação a distância era um olhar muito tradicional [...]. Levar a educação, o acesso, a elevação da escolaridade a lugares onde jamais seria construído um câmpus uma universidade e de forma gratuita [...]” (Participante 4).

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

- i. A educação se transforma conforme as necessidades da sociedade e uma destas transformações vem ocorrendo por intermédio da modalidade a distância;
- ii. A análise documental nos leva a crer que se estabeleceu uma política de educação a distância, sob as bases e objetivos da UAB, para atender as necessidades do ensino superior;
- iii. O programa UAB apresenta opções para a educação a distância ser trabalhada como um instrumento de interiorização e democratização do ensino superior, bem como, auxiliar das políticas públicas de educação;
- iv. A opção em atender o edital foi o marco da EAD no IFSC, em escala nacional e estadual;
- v. A implementação do CSTGP se deu por força da Direção Geral na época e por seus gestores;
- vi. O fundamental apoio financeiro do MEC;
- vii. O difícil relacionamento interno (política interna);
- viii. A descentralização e desconcentração em torno do MEC/SEEE/UAB que não impactaram diretamente no curso.
- ix. O processo de política pública de ampla abrangência, atingindo principalmente os estudantes desvalidos do ensino superior;
- x. O total apoio da SETEC e SEED (já extinta);

CONSIDERAÇÃO FINAL

A pesquisa ampliou a visão sobre as implicações administrativas e pedagógicas no processo de implementação de um curso supe-

rior na modalidade à distância, vinculado ao Programa Universidade Aberta do Brasil.

As dificuldades encontradas nas relações institucionais em face da falta de política interna para a modalidade demonstraram que o Programa UAB modificou a forma como o IFSC vivencia a educação à distância. No entanto, a dependência orçamentária constitui-se num grande problema, principalmente em relação à contratação de pessoal e de infraestrutura.

Percebeu-se a falta de entendimento sobre os processos administrativos de descentralização e desconcentração de gestão que envolveram a implantação de um curso superior na modalidade EaD, na parceria UAB/IFSC.

A força e a vontade em superar as dificuldades são valores que o IFSC revelou no processo de implementação do CSTGP, com o interesse em atender as necessidades das regiões menos favorecidas pelo ensino superior e consolidar o Instituto como um propulsor na política de educação a distância na região sul. Portanto, as conquistas (políticas, sociais, pedagógicas) do IFSC em relação a EAD, foram superiores às dificuldades encontradas para o gerenciamento do programa UAB e conseqüentemente para a concepção e implementação do CSTGP.

Neste contexto, o IFSC melhorou a sua política interna de EAD por meio do programa UAB e estes foram demonstrados nas entrevistas concedidas na pesquisa.

Duas questões são importantes ao se analisar os processos das políticas públicas de EAD, uma delas é a formulação e a outra a implementação. A presente análise focou apenas a implementação da política de educação à distância para o ensino superior, sob o aspecto do programa UAB e a implementação de um curso de tecnologia em gestão pública. Esta análise foi baseada nos documentos, legislações e entrevistas na busca de informações relevantes sobre a política pública de educação a distância pelo MEC, por intermédio do programa UAB. Para este propósito, analisou-se sua implementação em relação às teorias expostas por alguns autores do assunto.

Assim, ao analisar as contribuições do processo financeiro para o funcionamento do CSTGP na modalidade à distância na UAB/IFSC, constata-se que a UAB é um “programa” de governo do Ministério da Educação, que tem continuidade e que pretende firmar a política de educação a distância nas instituições federais de educação superior, para atingir os objetivos de aumentar o número de matrículas e interiorizar a educação, além de ajudar a concretizar sonhos de cidadãos que não puderam concluir seu curso superior em tempo hábil.

Especificamente no tema deste trabalho, foi possível aprofundar conhecimentos sobre as ações administrativas da UAB e as relações entre os entes federativos e as IFES, a eficiência e eficácia dos cursos de tecnologia na modalidade a distância, no sentido de sua abrangência e cumprimento dos objetivos propostos perante a sociedade, bem como trazer a abordagem dos alunos, docentes, tutores e demais que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da educação a distância, no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo. Editora Revistas dos Tribunais. 1990.

_____. **Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005**, Regulamenta o art. 80 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, Brasília, DF, v. nº 243, Seção 1, 20 dezembro 2005, Páginas: 1 a 4.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretos/D5800.htm>. Acesso em: 05/02/2011.

_____. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/decreto/D6303.htm>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretos/L11892.htm>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências (Revogada pela lei 9.394 de 20/12/1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 fev. 2011.

_____. **INEP.** Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1>. Acesso em: 23 abr. 2011.

_____. **INEP, Censo da Educação Superior 2010.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

CORNÉLIO FILHO, Plínio. RIBAS, Júlio César da Costa. **Planejamento e implementação de um curso Superior de tecnologia em EAD – a Experiência do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), através do programa Universidade Aberta do Brasil.** 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010213055.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Ligia Silvia. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico.** Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2010.

HORODYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia B. APROPUC – Associação dos professores da PUC-SP – **Revista PUC VIVA**, nº 35, Ensino a Distância, agosto de 2009. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/apropuc/index.php/revista-puc-viva/79-33-ensino-a-distancia-agosto-de-2009/2386-ensino-a-distancia-e-universidade-aberta-do-brasil-mitos-a-serem-desfeitos>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. Estudo de caso. In: **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 155-157.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a Distância e Ensino Superior: Introdução didática a um tema polêmico.** São Paulo, Editora SENAC, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo, SP. Editora Moderna. 2011.

RIBAS, Júlio Cesar da Costa. HERMENEGILDO, Jorge Luiz Silva. **A Implantação da Educação a Distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, no CEFET-SC: caminhos e percursos.** 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200885025PM.pdf>>. Acesso em 22 fev. 2011.

SEED - **Secretaria de Educação a Distância.** Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em: 01 mar. 2011.

SILVA, Claudio José. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior Avaliação (Campinas)** vol.02 nº. 03 Sorocaba set. 1997. Disponível em: <[http://www .estudodeadministrativo.com.br/download/Teoria/APOSTILA %20-%20ADMINISTRA%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA.pdf](http://www.estudodeadministrativo.com.br/download/Teoria/APOSTILA%20-%20ADMINISTRA%C3%87%C3%83O%20P%C3%9ABLICA.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2011.

UAB-**Universidade Aberta do Brasil/CAPES** - Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 out. 2010.

ANÁLISE POLÍTICA DO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA

Baltazar Carboni Cremonese¹
Newton Antonio Paciulli Bryan²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a política do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA- instituída no âmbito federal pelo Decreto Nº: 5.840 de 13 de julho de 2006. Este programa espelha as preocupações do contexto educacional no campo da Educação de Jovens e Adultos no início do século XXI, época em que este assunto se constitui no ponto principal para a agenda formal do governo. Para realizar a pesquisa nos baseamos nos pressupostos teóricos da análise de política na linha descritiva do Modelo Incremental. Tal metodologia é apropriada para o nosso estudo de caso em que o objeto de análise se refere a uma mudança de caráter não estrutural no sistema educacional brasileiro. O foco da análise busca estudar a contribuição de outros programas educacionais e modalidades de ensino e suas conjunturas políticas, que estão presentes na concepção educacional do PROEJA. Para identificar e conhecer a participação dos sujeitos diretamente envolvidos na elaboração da agenda para Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos entrevistamos alguns atores que participaram da elaboração dos fundamentos teóricos, da legislação e da gestão do programa, da concepção até a efetivação legal, no ano de 2007.

Palavras-chave: PROEJA. Educação Profissional. Integração. Jovens e adultos.

1 Professor do Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Mestre em Educação pela UNICAMP

2 Mestre (Unicamp, 1983); Doutor (Unicamp, 1992). Credenciado no Mestrado e Doutorado em Educação na UNICAMP.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, principalmente a partir do governo Lula (2003), há um número considerável de programas educacionais voltados à profissionalização de trabalhadores. Por um lado, se reconhece a necessidade de políticas voltadas principalmente à formação de jovens e adultos precariamente escolarizados, por outro, é preciso desvendar como estas políticas são estabelecidas e quais os princípios que alicerçam a sua proposição. Esses programas suscitaram a necessidade de pesquisas e análises para a produção de conhecimento sobre os pressupostos políticos e normativos que possibilitaram a criação de políticas, programas e projetos.

A maioria das pesquisas sobre políticas e programas de governo na área de educação tem como objeto a implantação, avaliação e análise de novas experiências em estados, municípios, instituições ou escolas e poucos se referem à elaboração da política educacional. Assim, este trabalho tem como campo investigativo a política educacional com ênfase na gênese da agenda de um programa do governo federal que busca atender um segmento da sociedade, os jovens e adultos.

No Brasil, a análise de política se encontra em permanente construção e expansão, como se percebe no crescente número de dissertações, teses, pesquisas e publicações que vêm ocorrendo nos últimos anos. Observa-se, ainda, um aumento de grupos e linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação em educação na área de política e gestão. Este trabalho se situa na temática mais geral de natureza teórica, que abrange discussões do processo de formulação de programas numa abordagem vinculada ao contexto educacional do período.

O programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - é instituído pelo Decreto 5.478, de 24 de junho 2005 e incrementado pelo Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Para analisar o contexto em que ocorreu a formulação do PROEJA, tomamos os seguintes elementos como objetivos específicos da pesquisa: a relação do PROEJA com a educação profissional do trabalhador; a trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil e o programa Integrar da Confederação Nacional dos metalúrgicos. Usamos como fonte a legislação federal e, como recorte temporal, o período de 2003 a 2007.

Nossa problemática está sintetizada na pergunta: Que fatores sociais, políticos, econômicos e educacionais influíram na elaboração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

Os dados estatísticos no campo da educação brasileira mostram um enorme contingente de cidadãos cerceados do direito à educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade, portanto com poucas chances de participar com dignidade do mundo do trabalho que cada vez mais exige qualificação e escolaridade (Documento Base, MEC/SETEC: Brasília, 2007). Pesquisa feita em 1999 pelo IBGE registrou mais de 68 milhões de pessoas maiores de quinze anos, que não concluíram o ensino fundamental, o que corresponde a 31,4%, e apenas seis milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A população brasileira tem, em média, 6,3 anos de estudo escolar.

Entendemos que esses dados nos dão uma mostra da realidade educacional no escopo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do país e o quanto são necessárias ações políticas que encaminhem tais questões no sentido de se realizar os preceitos legais de educação para todos. Esta pesquisa tem como objetivo fazer um estudo do conteúdo das políticas, momento em que o analista procura descrever e explicar a gênese e o desenvolvimento das políticas educacionais, isto é, determinar em que contexto elas surgiram. Esse caminho referencia o trabalho como análise e não como avaliação nem como defesa de política.

A nossa pesquisa consiste em fazer uma *análise de política*, adotando como metodologia a concepção incremental, a qual possibilita estudar o contexto da conjuntura no momento da formulação do Programa de educação profissional para jovens e adultos que não realizaram sua trajetória escolar na idade própria. Este recorte e preferência derivam da premissa que atribuí ao ensino características de bem público, assim classificado pela teoria microeconômica: o ensino tem características de atendimento (ser constante e não exclusivo) e de impactos (efeito social maior que a soma dos benefícios individuais), é de natureza estatal e constitucionalmente atribuída ao Estado (STOCO, 2006).

O procedimento metodológico escolhido é a pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas. A análise documental toma por referência a legislação e os documentos emitidos pelo governo federal, com destaque para a LDB/1996, os Decretos 5.154/2004, 5.840/2006, o Documento Base do PROEJA e Parecer CNE/CEB 11/2000 entre outros.

Segundo a disciplina análise de política, os atores políticos desempenham um papel importante na formulação da agenda governamental. Em se tratando de políticas sociais, como é a educação, os atores presentes na administração da coisa pública definem o andamento de processos decisórios. Concordando com este ponto de vista é que entrevistamos três atores envolvidos, de uma forma ou de outra, com a formulação do PROEJA.

Consideramos importante não focar a problemática da educação de jovens e adultos, apenas a partir das questões relativas, por exemplo, à raça, à etnia ou ao gênero, as quais, apesar de sua fundamental importância, não contemplam a essência da problemática dos educandos dessa modalidade de ensino. É preciso enfatizar o fato de que os sujeitos de EJA são, em sua expressiva maioria, oriundos da classe trabalhadora, encaminhando o debate para o campo social mais amplo.

Ao desvendar as políticas públicas, podemos entender o caminho que determinado governo está tomando. A análise de política contribui para assegurar a democratização dos espaços de discussão, de elaboração e de acompanhamento de políticas existentes e para se criar novos espaços, ampliando a participação da sociedade civil. Nesse sentido, buscar a origem das políticas, coletar dados, avaliar a eficácia dos programas em curso, empreender estudos setoriais e temáticos, explorar novas perspectivas e favorecer um amplo debate é uma necessidade a fim de orientar as tomadas de decisão e a elaboração de políticas na área da educação.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na história do Brasil, com mais evidências a partir da Segunda Guerra Mundial, temos visto uma disputa societária entre dois segmentos políticos com distinta concepção de mundo – os liberais conservadores e os liberais progressistas. Esse embate tem se evidenciado mais claramente a partir da campanha eleitoral para presidência da República de 1994. Estes projetos de sociedade são representados por dois partidos políticos, o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), que governou o país de 1995 a 2002 e o PT (Partido dos Trabalhadores), que governa desde 2003. Tal disputa reflete-se nas políticas educacionais.

No decorrer deste trabalho mostramos o confronto entre duas propostas educacionais para Educação de Jovens e Adultos - EJA e

para Educação Profissional e Tecnológica - EPT, analisando as possibilidades e limites de cada uma. Sendo o público alvo destas políticas a classe que vive do trabalho, nela também estão os demandatários da escola pública e de programas como o PROEJA.

As políticas sociais e educacionais têm se utilizado do par categorial exclusão/inclusão³ para justificar as ações compensatórias focalizadas em determinados grupos considerados excluídos. Os programas de EJA e EPT são anunciados pelo governo como políticas públicas de inclusão.

Os teóricos progressistas da comunidade científica, principalmente dos setores que atuam na esfera da educação e trabalho, argumentam que nas condições materiais que regem o capitalismo, o processo de inclusão por meio da escolarização contribui para uma inclusão subordinada ao contexto mais amplo:

Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão incluyente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados a partir da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excluyente (KUENZER, 2010, p. 253).

A inclusão no modo de produção capitalista acontece no sentido de realimentar o sistema. Ele exclui pelo desenvolvimento tecnológico, pela reestruturação administrativa, pela concentração do capital e, logo em seguida, reaproveita a mão de obra de forma precarizada readaptada ao regime de produção flexível, mantendo a lógica da acumulação com vantagens.

Portanto, o discurso do trabalhador flexível para se adaptar de modo permanente ao novo, a novas tarefas, que seja polivalente para atender ao mercado, transfere ao trabalhador a responsabilidade de adquirir competências para se manter produtivo e, assim, justificando o insucesso a partir dos sujeitos. Esta busca individual e pessoal pela formação resulta numa situação em que há os vencedores, por terem dominado as competências desejáveis, e os perdedores, classificados como incompetentes. Esta maneira de ver a realidade não considera a desigualdade de oportunidades na base social e cultural dos trabalhadores, com isso, naturalizando as desigualdades sociais por meio da educação (COELHO, 2008).

3 Os excluídos da escola são os mesmos excluídos dos resultados socioeconômicos: mas fazem parte do processo de produção e reprodução do capital. Considera-se excluídos os desempregados e populações em situação de vulnerabilidade. Já foram chamados de marginalizados. Essa é a marca de uma *população*.

Para os teóricos do governo, o processo exclusão/inclusão faz parte de um contexto mais amplo que envolve todos os setores produtivos da sociedade, mas não questiona o sistema socioeconômico subordinado à hegemonia do capital. Admitem que a política educacional não tenha um papel neutro, dissociado do contexto socioeconômico que gera a demanda e provoca a ação dos órgãos públicos. Como mostra fontes do MEC: “A educação profissional e tecnológica, enquanto política pública estará articulada com um conjunto de outras políticas que estão em curso” (PACTO MEC/SETEC, 2004, p. 1).

Assim, fazer política pública significa a intervenção do Estado na resolução de problemas recorrentes na sociedade, reivindicados por grupos representativos dos diversos interesses em permanente disputa por espaço na estrutura e por recursos financeiros. Cada área de política social, a ser atendida pelo setor público, tem a contradição entre as aspirações de atendimento universal, as necessidades e aspirações da população e as limitações políticas, gerenciais, legais e financeiras do governo.

A demanda por educação, entre outras, está consagrada na Constituição de 1988. Trata-se do Art. 6º “São direitos sociais a educação...”; Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família...” e do Art. 208, inciso I – “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”⁴ (BRASIL, 1988). Para efetivar tal propósito, o Estado trabalha em uma linha de políticas públicas específicas, focalizadas, e ao mesmo tempo insere-se no contexto das políticas de universalização dos direitos à educação. Neste sentido, “as políticas inclusivas compensatórias visam a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas” (CURY, 2005, p. 24).

Se a sociedade é dividida em classes⁵ com interesses, não apenas diferentes, mas antagônicos, próprios da estrutura dessa sociedade, o embate social que ocorre na base material se reflete, na educação, na política, na cultura, na escola, para onde convergem os conflitos decorrentes dos interesses contraditórios de grupos ou segmentos de classe, que requerem soluções próprias para seus pro-

4 Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

5 A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais (THOMPSON, 1997, p. 10).

blemas e interesses. A sociedade que apresenta tal configuração terá uma escola para a classe proprietária e dirigente e outra para a classe que fornece a mão de obra, qualificada ou não, que vai contribuir para aumentar a produtividade e a concentração da riqueza da primeira. Assim como a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, também é necessário que se rompa a unidade entre teoria e prática para que os homens atuem em posição hierárquica e tecnicamente diferenciada.

No sistema de ensino no Brasil não foi diferente, ou seja, historicamente foi se estabelecendo a dualidade estrutural do ensino: de um lado um sistema diferenciado com uma finalidade específica de preparar para atuar no sistema produtivo, nas funções técnicas, e de outro o ensino propedêutico com, o fim de acessar a universidade, destinado à elite dirigente (BATISTOLI, E. C. 2010). *A estratificação social* se reflete nos sistemas escolares paralelos que historicamente se formou no Brasil. Isto é, a desigualdade social sistêmica do capitalismo está presente na desigualdade educacional.

Tivemos algumas tentativas de romper com a dualidade: o movimento escolanovista, nas décadas de 1920/1930; a educação popular a partir dos anos 1950/1960; a LDB de 1971; a experiência do Integrar da CNM/CUT no período de 1980/2000; os cursos de nível médio integrado a formação profissional, incluídos na estrutura da educação nacional, a partir do Decreto 5.145/2004 e programas daí derivados como o PROEJA e o PROJOVEM. Tais experiências buscaram uma integração pedagógica e foram oferecidas à classe trabalhadora sem atingir a sociedade como um todo.

Portanto, na negociação pela elegibilidade na *democracia restrita* brasileira, vão ocorrer apenas reformas parciais com manutenção da estrutura tradicional. Nesse sentido não foi possível superar a dualidade existente entre a cultura geral *versus* cultura técnica ou entre formação instrumental (para os filhos da classe operária) e formação acadêmica (para os filhos da classe média-alta) representada nas últimas décadas pela escola pública e pela escola privada. Esta situação tem como consequência uma triste realidade:

Dessa forma, grande parte dessas escolas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tentam reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não conseguem fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Deste modo, em geral, a formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo do trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior (DANTE, 2006, p. 7).

Essa dualidade não é fruto do acaso,

Torna-se imperativo afirmar, neste ponto, que a característica da Educação Profissional no Brasil traz a marca da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, enquanto reflexo da tradição do pensamento grego e da escolástica trazida pela colonização ibero-lusitana vinculada à tradicional igreja católica, em que a teoria era atividade contemplativa, própria dos intelectuais e a prática relacionava-se a ação, cabendo aos escravos (LIMA FILHO; BREMER, 2005, p. 2).

A dualidade se manifesta na própria estrutura do Ministério pelo deslocamento do Ensino Médio para a Secretaria de Educação Básica (SEB) e transformando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em Secretaria da Educação Tecnológica (SETEC). Outra confirmação da superficialidade da última reforma foi a manutenção nas Diretrizes Curriculares dos objetivos do Decreto 2.208/1997 e da LDB, definidos pelo CNE, onde predomina a concepção conservadora pela origem e manifestações de seus membros.

Nesta arena política onde tudo é negociado é mais apropriado que as ações sejam efetivadas por políticas de governo e não por políticas de Estado, onde a margem de concessão seria mais restrita. Daí resulta que a educação brasileira, em especial, o ensino profissionalizante, é definida por Leis complementares e Decretos, recursos passíveis de serem alterados facilmente pelo governo e, assim, ora satisfazer a um setor ora a outro. Essa situação traz um agravante a mais para o campo educacional, que é a descontinuidade. Ações educacionais levam tempo para gerar efeitos, às vezes gerações.

Para os formuladores de políticas da gestão 2003/2007, inúmeros desafios se apresentam quando tratam de criar ações inovadoras e comprometidas com a consolidação de um sistema público de ensino de qualidade, principalmente numa estrutura social e econômica injusta e desigual como a brasileira.

Conforme declaração da Diretora de Políticas e Articulação Institucional na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica de 2005 a 2007:

Dediquei-me à tentativa de construir políticas públicas que pudessem romper com descontinuidades e assegurar aos jovens e adultos deste país acesso público, gratuito e de qualidade a *oportunidades educativas sérias* que (re)compusessem trajetórias escolares, interrompidas pelo quadro crônico de fracasso da escola pública e, ao mesmo tempo, que oportunizassem *formação profissional e tecnológica plena* na perspectiva de uma *inclusão social emancipatória* (MOLL, 2010, p. 19. Grifos no original).

A intenção é fazer do ensino profissional e tecnológico, junto com outras políticas públicas, uma ferramenta para amenizar as desigualdades no campo social, econômico, cultural e político. Entendem que cabe ao Estado organizar, regular e ofertar formação para o conjunto da sociedade, atuando através do diálogo constante entre o governo e os diferentes setores (universidades, escolas técnicas, entes federativos, organizações sociais, conselhos de representações, intelectuais, sindicatos, setor produtivo) portadores de interesses, muitas vezes antagônicos, mas legítimos num país de diversidades como o Brasil. O programa para jovens e adultos de formação profissional integrada à formação geral se insere nas políticas educacionais que visam à universalização da educação básica.

2. O PROEJA

O objeto de análise, da pesquisa que deu origem a este artigo, é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, criado no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006). Nosso recorte no tempo vai da promulgação da Constituição Federal, em 2008, até a publicação do Documento Base para o PROEJA em 2007.

Para os jovens e adultos que, ‘por dificuldades estruturais no sistema educacional e no mercado de trabalho, foram postos fora dos ritmos normais de escolarização’⁶, o governo Lula editou o Decreto Nº: 5.840 de 13 de julho de 2006 o qual institui o PROEJA, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais) o qual também poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo sistema S (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR, SESCOOP, SEBRAE, SESI, SESC e SEST), além de entidades sindicais e organizações sociais. Esse programa, objeto do Decreto nº 5.840, de julho de 2006, regulamenta os cursos de formação para jovens e adultos trabalhadores em nível inicial e continuado (PROEJA FIC) e em nível de educação profissional técnica de nível médio, integrado ou concomitante (PROEJA TÉCNICO) (BRASIL, 2007 DOCUMENTO BASE).

6 Expressão no documento com sugestões ao governo: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS SOCIAIS. (Lima, Fernandes, Moraes, Ferretti, Frigotto, Arelaro, Franco, Fisher, Angelim, Ramos, Franzoni, Veras, Camargo, Castioni, Miyashiro, Garcia, Lopes Neto, Marmitt) São Paulo, 01/2011.

Por ser um programa que trata da educação média e profissional integradas para jovens e adultos, coloca desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e de infraestrutura para uma experiência ainda pouco conhecida.

Analisar o PROEJA como parte da construção da política pública de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, nos exigiu considerar os condicionantes históricos da formação profissional, da educação de jovens e adultos e o projeto Integrar da CNM/CUT, para melhor entender a origem e as possibilidades desse programa. Interessa-nos verificar até que ponto a legislação avançou no sentido de propiciar aos trabalhadores, uma educação emancipatória⁷.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos surge na história da educação brasileira depois de um longo caminho de descaso com esta modalidade, ocorrendo várias edições de programas compensatórios. Hoje se fala em educação continuada, em formação humana integral dos sujeitos, indo além da alfabetização e propondo universalizar a escolarização básica. Para esse objetivo uma opção é a educação profissional acompanhada de elevação da escolaridade dos jovens e adultos que estão fora dos ritmos normais de escolarização.

Ao reconstituir a elaboração do PROEJA, percebemos a sua complexidade pelo fato de ter sido montado integrando a partir da mescla do ensino médio propedêutico, com o ensino técnico profissional e com a educação de jovens e adultos. Das políticas educacionais que estão diretamente relacionadas com a gênese do PROEJA, destacamos a trajetória, articulada no âmbito do governo federal, das modalidades de educação profissional e da Educação de Jovens e Adultos; e a experiência do Programa INTEGRAR da CNM/CUT.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A designação para ensino, qualificação ou treinamento de pessoas para o exercício de uma atividade produtiva se vale de muitas formas para nomeá-lo:

⁷ Conceito polêmico. Tomaremos no sentido de uma educação que viabilize a libertação dos sujeitos na perspectiva de transformação radical da realidade social capitalista pelos trabalhadores, como classe.

A expressão “Educação Profissional” é genérica e abrange vasta gama de processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas. Os termos educação profissional ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional costumam ser utilizados indistintamente na literatura e na prática. Referem-se tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas e escolas regulares quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho, de jovens e adultos, ministrados por uma ampla variedade de cursos técnicos, de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados (CHRISTOPHE, 2005, p. 2).

Utilizamos esta gama de expressões como sinônimos apenas distinguindo cursos de caráter puramente profissional (treinamento, capacitação) em oposição à formação que ao mesmo tempo profissionaliza e amplia a escolaridade. A definição de Educação Profissional adotada oficialmente no país é aquela descrita no Decreto nº 2.208/1997: atividades de ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico compõem a Educação Profissional (Art. 3º).

Os colonizadores trouxeram em sua bagagem cultural a ideia da classe nobre dirigente e dos servos trabalhadores, reforçado pela educação dominada pelo clero o qual visava formar letrados e eruditos para reforçar a ideologia dominante. Essa ideia vem adaptada ao capitalismo mercantil, o qual acrescenta a prática do escravismo adaptado ao uso capitalista. Essa mistura resultou numa sociedade socialmente hierarquizada. Nesse contexto é reforçada a divisão social do trabalho em atividades intelectuais e atividades manuais com rebaixamento das últimas como sendo tarefa de escravos e outros grupos inferiores na escala social. Esta concepção vai se refletir e perdurar em todo processo da educação profissional brasileiro. Assim a aprendizagem do trabalho manual, dos ofícios, das ocupações e profissões teve, na sua origem, a marca de educação de segunda classe e, portanto, destinada aos *desvalidos da sorte* – aos que não pertencem à elite. A dualidade social e laboral está presente em toda a história da sociedade brasileira, permeando a questão educacional.

Em alguns momentos da trajetória do ensino profissionalizante, que aqui chamaremos de *reformas*, nunca houve transformações radicais na educação porque a conjuntura socioeconômica também não se transformou. Apenas ocorreram mudanças de caráter político e administrativo, assim, provocando alterações superficiais também no sistema educacional.

Citamos aqui alguns momentos mais recentes que movimentaram a a sociedade brasileira com consequências para o campo educacional. Com o fim da ditadura militar em 1985, tem início o movimento em favor de uma reforma educacional a ser implementada pela nova Constituição e pela próxima LDB. A sociedade civil organizada cria o Fórum Nacional da Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Com o peso de sua representatividade, o Fórum conseguiu incluir na Constituição de 1988, grande parte dos princípios tirados na Conferência de Goiânia, ocorrida em 1986. Novamente o grande embate se dá entre os privatistas apoiados por constituintes conservadores que formaram o chamado *centrão* e os publicistas, apoiados por partidos de esquerda. Este embate se define na arena das políticas públicas e se expressa na legislação.

A Constituição Federal situa a educação profissional na conjugação dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho, destaca, dentre os objetivos da educação, o preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988, Art. 205).

A LDB/1996 indica o tipo de cidadão que se pretende formar - que seja capaz de ter uma intensa participação política, anseio dos progressistas, e que sejam qualificados para o trabalho, desejo da classe empresarial. Apresenta uma política que defende a livre iniciativa em matéria de educação, que mantém a situação dualista, segregacionista, submetendo a educação aos interesses do mercado capitalista, privilegiando o foco na produção e não na pessoa humana em processo de formação. Em relação à Educação Profissional, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é considerada um marco na sua forma de tratamento, pela forma global com que o tema é considerado e pela flexibilidade permitida ao sistema e aos alunos. Destaca com muita ênfase a articulação entre a educação profissional e a formação geral, mas deixa em aberto o significado do termo *articulação*.

Em geral, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002), passa a seguir as orientações dos organismos internacionais coordenados pela UNESCO. A política do período deu prioridade à educação básica do nível fundamental e, para a formação profissional, foi incentivada a *parceria* com o setor privado e organizações não governamentais, com gerenciamento estatal distribuído em vários ministérios. Esta reforma profissional para educação básica se cristaliza no emblemático Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou o § 2º do Art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº. 9.394/1996. Tal decreto definiu o

ensino médio e a educação profissional como redes de ensino distintas. Assim, foi proibida a formação integrada e foram legitimadas formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função de necessidades do mercado e da conveniência da oferta. Portanto, reforçou o princípio de duas categorias de escolas: uma de formação acadêmica e outra de qualificação profissional. (CRHISTHOFE, 2005). A reforma profissional e tecnológica foi implantada nos Centros Federais de Educação Tecnológica em todo o país e por adesão nas demais instituições educacionais.

Com essa trajetória, brevemente exposta, chegamos ao ano de 2003, quando é eleito para a presidência da República o senhor Inácio Lula da Silva, advindo da classe trabalhadora, candidato do Partido dos Trabalhadores – PT. Para a discussão sobre uma nova política educacional foram realizados seminários e conferências nacionais sobre políticas educacionais⁸.

No primeiro mandato deste governo (2003-2006), o ato mais significativo foi o Decreto nº 5.154/2004 (revoga em parte o Decreto⁹ Federal nº. 2.208/1997) com apenas uma alteração significativa em relação à reforma anterior: agora é permitido cursos integrados de formação geral com profissionalizante. A partir desta concepção de articulação, foram criados os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio e o PROEJA, nos quais o Projeto do Curso é organizado em um único currículo e o aluno tem matrícula única. Os cursos integrados deverão observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/1998 e Resolução CNE/CEB 3/1998, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/1999 e Resolução CNE/CEB 4/1999 (PARECER, 39/2004, p. 403). Desta maneira, o Decreto e o Parecer mantêm a dualidade tradicional, as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo educacional brasileiro.

A dualidade histórica presente no sistema educacional brasileiro tem sua origem num modelo econômico agroexportador e dependente em que trabalho e educação, exploração e analfabetismo estiveram a seu serviço. Isso nos faz entender o sentido da formação

8 Dois seminários nacionais: “*Ensino Médio: Construção Política*”, em maio de 2003, e “*Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*”, em junho do mesmo ano. Desses encontros nasce o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* – FNE (entidade não governamental).

9 Os decretos são atos meramente administrativos da competência dos chefes dos poderes executivos, tem efeitos regulamentar ou de execução e é expedido com base no artigo 84, inciso VI da Constituição Federal de 1988. É um ato de duração provisória e pode ser revogado a qualquer tempo por outro Decreto.

profissional que foi sendo adaptada às demandas do setor produtivo. A divisão social do trabalho que estabelece as distâncias entre os proprietários e os não proprietários dos meios de produção vai sendo reproduzida e reforçada na estrutura educacional. Portanto, a dualidade social e laboral vai estar presente em toda a história da sociedade brasileira permeando a questão educacional.

Percebemos, pela rápida análise aqui realizada, que a educação profissional é portadora de discriminação e preconceitos. Caracteriza-se por elementos que a acompanham ao longo do tempo: a) a dualidade presente na separação entre educação profissional e formação geral na materialidade de dois sistemas de ensino distintos; b) o assistencialismo social e políticas de compensação; c) o embate entre publicistas, que entendem a educação profissional como parte integrante da formação de cidadãos e os privatistas que a entendem apenas como qualificação de mão de obra para o mercado; d) a interferência de órgãos externos de financiamento nos objetivos e concepções, embora venha reduzindo nos últimos anos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Vamos discorrer sobre a estruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com vistas a estabelecer algumas relações com o PRO-EJA. Modalidade educacional portadora de grandes diversidades tanto por suas origens não governamentais como pelas muitas interferências oficiais no decorrer de seu desenvolvimento. Teve grupos autônomos e específicos em diversos lugares e muitos projetos independentes. Uma EJA que se fez na relação com a educação popular e de base; outra como uma EJA construída nos diversos movimentos sociais e culturais. Daí resultou pressupostos que hoje se apresentam diluídos ou transfigurados em outras proposições presentes na atual política de EJA e no PROEJA (FREITAS, 2007).

No Brasil, a educação de jovens e adultos está relacionada essencialmente com a educação básica compensatória, mais especificamente no que diz respeito à alfabetização e à integração profissional e social dos jovens e ocorre fora do sistema escolar oficial.

A educação de adultos começou a delimitar seu lugar na legislação a partir da década de 1930, associado ao processo de industrialização e crescimento populacional em centros urbanos. A Constituição de 1934 indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário inte-

gral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Mas só após o ano de 1945, no governo de Eurico Gaspar Dutra, é que surgem com mais vigor as campanhas de educação para jovens e adultos, coordenada por Lourenço Filho (signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932). Em 1947, as ações no âmbito da EJA referem-se à realização das grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) promovida pelo MEC. Na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a educação de jovens e adultos ganha destaque e passa a ter a finalidade de contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da cidadania com dignidade. Para isso estimula a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos. A UNESCO, para divulgar e mobilizar o mundo para seus propósitos se utiliza de Conferências Internacionais periódicas sobre as diferentes etapas da Educação. A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA - foi realizada na Dinamarca, no ano de 1949 (até 2009 realizou 6 CONFINTEAs). Os países signatários da ONU passam a assinar os acordos, tratados, convenções e relatórios resultantes das reuniões temáticas internacionais que adquirem força de lei.

A partir dos anos 1950, na efervescência do debate político característico da época, os movimentos educacionais passam a refletir o contexto, voltando-se para as classes populares. A preocupação é com os métodos, os conteúdos e a linguagem que se aproximassem da cultura do povo, para escolarizar os educandos e, ao mesmo tempo, refletir sobre a sua situação socioeconômica. A Educação de Adultos era entendida como uma educação libertadora (conscientizadora), com um caráter mais amplo de *ler o mundo* politicamente, (FREITAS, 2007). Neste contexto, o educador pernambucano Paulo Freire ganha notoriedade com seu método de alfabetização junto aos pobres do nordeste apresentando uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e trazendo para o debate um novo modelo pedagógico para a educação de adultos.

Ao observarmos os princípios pedagógicos da EJA e, por conseguinte, do PROEJA, percebemos a presença de muitos elementos vindos da pedagogia freireana, tais como: o educando tem conhecimentos que não podem ser esquecidos no ato de aprender; o conhecimento forma-se na relação com a realidade; conhece-se o desconhecido a partir do já conhecido; o já conhecido do adulto está centrado em sua própria realidade; não há educação sem conteúdos; o conheci-

mento do adulto não deve esgotar-se no conhecimento da própria realidade; uma relação educativa que alicerça uma relação democrática; não se supera o autoritarismo através do discurso, mas pelo exercício de uma prática não autoritária; educadores e educandos possuem saberes diferentes; a diferença de saber entre educando e educador permite a troca ou diálogo.

A Constituição de 1988 declara a educação como direito de todos e dever do Estado, inclusive aos jovens e adultos que não completaram os estudos, estabelecendo prazos para a erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica (Art. 208, BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 dedica dois artigos (Arts. 37 e 38)¹⁰, no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria, ampliando o direito dos que não puderam frequentar a escola na infância e na adolescência.

Com a contribuição de educadores e dos Fóruns de EJA a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE, elaborou o Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 01/2000, que regulamentam a Educação de Jovens e de Adultos, colocando, assim, a EJA no plano do direito. O Parecer reafirma determinações da Constituição Federal e da nova LDB que compreendem a educação de jovens e adultos como direito público subjetivo¹¹ dos cidadãos e modalidade da educação básica, cuja oferta gratuita é dever do poder público. A visão compensatória é substituída por uma concepção de educação continuada ao longo da vida, que cumpre simultaneamente as funções reparadora (que devolve a escolarização não conseguida quando criança), equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização) e qualificadora (entendida esta como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada). O Parecer 11/2000 chama a atenção para o perfil diferenciado dos educandos dessa modalidade. Eles devem ser tratados enquanto tais e não como uma extensão de crianças e de adolescentes. O Documento recomenda, ainda, a contextualização do currículo, o emprego de metodologias de ensino adequadas e a formação específica dos educadores para atuarem na educação de jovens

10 Com o 3º parágrafo acrescido pela Lei no 11.741, de 16-7-2008.

11 "tal direito se diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável" (FAVERO, 1969, p. 67).

e adultos (PAIVA, 2004). Todas estas referências elencadas acima são aplicáveis também ao PROEJA.

A luta do Fórum pela EJA ocorre em diversas frentes para que se concretize o que está na lei, inclusive a busca da profissionalização dos jovens e adultos em cursos do PROEJA.

O PROGRAMA INTEGRAR DA CNM/CUT

O objetivo aqui é mostrar de onde vem a concepção de educação para os trabalhadores que coloca em evidência a integração entre formação geral e ensino profissional para promover a qualificação com aumento da escolaridade. As experiências que colocaram essa concepção em prática, na década de 1990¹², foram as iniciativas educacionais da classe trabalhadora no âmbito das centrais sindicais. Este movimento traz os principais elementos das experiências da educação popular do período da redemocratização dos anos 1950/1960 e reorganiza nos anos 1980/1990.

Tomamos o programa Integrar¹³ da Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM, filiada à CUT, como exemplo de projeto educacional que absorveu elementos da metodologia de experiências anteriores e passou para contextos posteriores, influenciando políticas públicas para a educação de jovens e adultos, entre elas o PROEJA. A pessoa responsável pela criação e coordenação deste programa foi a educadora Maria Nilde Mascellani, que sempre esteve ligada às iniciativas educacionais do movimento popular dedicado aos jovens e adultos, muitos deles ligados aos sindicatos dos trabalhadores.

Os princípios ou pilares que orientam, desde o início, o Programa Integrar decorrem da concepção de sociedade, de homem, de trabalho, de educação e podem ser assim sintetizados:

1. É dever do Estado garantir educação pública e de qualidade para todos.
2. Os recursos públicos devem ser direcionados para ações que venham ao encontro dos interesses da classe trabalhadora com gestão tripartite.
3. O desemprego é uma questão político-econômica, fruto do atual modelo de desenvolvimento e não um problema pessoal

12 Na década de 1980 teve a experiência das escolas vocacionais no estado de São Paulo, sob a coordenação da professora Dr. Maria Nilde Mascellani.

13 Em outubro de 1996, a CNM/CUT, entidade sindical filiada e vinculada organicamente à CUT, inaugurou o Programa Integrar – Programa de Formação e Requalificação Profissional e Certificação do 1º Grau, em convênio com a PUC/SP, COPPE/UFRJ, CESIT/Unicamp, Escola Técnica Federal/SP e DIEESE e com o apoio da Secretaria das Relações de Trabalho do Estado de São Paulo, Ministério do Trabalho e FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador. O Programa destinou-se a trabalhadores desempregados ou em vias de perder o emprego, preferencialmente metalúrgicos, maiores de 25 anos e com escolaridade inferior ao ensino fundamental (RODRIGUES, 2000, p. 84).

ou falta de formação. 4. Articulação entre ação sindical, ação de cidadania e ação pedagógica. 5. Integração da formação profissional com a certificação do ensino básico. 6. Resgate e valorização do saber do trabalhador, inclusive com vistas à equivalência ao ensino formal. 7. Formação profissional não restrita ao domínio da máquina, isto é, uma qualificação técnica articulada com a cultura geral. 8. Formação desenvolvida de maneira interdisciplinar, articulada por um eixo/fio condutor, criando um percurso formativo em que o saber não seja construído de forma compartimentada. 9. O trabalhador como ser integral que considere as dimensões subjetivas, sociais, políticas e profissionais. 10. Desenvolver essa proposta é pôr em prática uma luta política baseada na crença nestes princípios (MASCELLANI, 2010).

O programa Integrar procurou romper a lógica dos programas anteriormente oferecidos tanto públicos como privados, propondo integrar as experiências de vida com as experiências educativas para promover a compreensão do real a partir das relações sociais que o constituem. Abandona radicalmente o currículo fragmentado e compartimentado que separava formação geral de formação profissional.

Essas contribuições, que já apareciam nos movimentos de educação popular, chegaram até o PROEJA via projeto Integrar e Integração da Central Única dos Trabalhadores. Essa influência é destacada também pela colaboradora E1 em seu depoimento:

Do ponto de vista histórico, penso que a experiência da CUT em formação dos trabalhadores dos anos 1990, sobretudo o projeto Integrar, foi a grande referência para que esse tema entrasse na agenda do Ministério da Educação, e claro, no contexto do primeiro governo Lula (E1, BRASÍLIA, 2011).

Para o PROEJA, as principais contribuições dos programas apresentados foram: as formulações teórica-metodológicas que trazem a centralidade do trabalho como eixo principal da proposta; a visão histórico-dialética de construção e apropriação do conhecimento; a valorização de uma postura crítica diante das concepções socialmente hegemônicas que dão suporte à exclusão social; a valorização da trajetória e dos processos coletivos de construção de experiências pedagógicas trazidas pelos educandos (MIYASHIRO, 2008).

O DECRETO 5.840/2006

A concepção de integração da educação profissional com ensino médio propedêutico não fica clara na LDB, deixando em aberto

para ser explicitada por legislação complementar. Essa situação possibilitará interpretar de acordo com a concepção de sociedade e de educação de cada governo. Disso resultou o Decreto 2.208/1997 e o Decreto 5.154/2004, os quais estabelecerão modelos de curso profissionalizante de concepção contraditória.

Os gestores do novo governo que assumem as funções no MEC são pessoas com uma concepção de educação diferente do governo anterior, quanto às bases da relação educação e trabalho. Esse grupo vai reorientar as políticas educacionais, embora dentro dos limites das negociações com outros atores de peso. A redefinição das orientações passa por questões epistemológicas, pedagógicas, estruturais e socioeconômicas.

A perspectiva, buscada agora, retoma o sentido da formação integral do homem, a chamada educação politécnica e omnilateral. Nessa concepção, o trabalho é colocado como categoria central para obter uma educação não fragmentada, ao mesmo tempo que proporciona uma formação crítico-reflexiva (MACHADO, 2010).

A partir desta percepção, destacam a necessidade de pensar o ensino profissional dos trabalhadores para além da formação que atenda apenas as condições impostas pelo mercado de trabalho. Tal iniciativa ocorre no contexto em que se anuncia a retomada da oferta pública do ensino médio integrado à educação profissional técnica e também no contexto de valorização e ampliação da Educação de Jovens e Adultos como política de garantia do direito à educação básica (LIMA FILHO, 2010).

Nesta direção, diversos programas que buscam a qualificação profissional com vistas a inserir os sujeitos no mercado de trabalho são implementados, pelo novo governo. As novidades surgem no campo da articulação da educação profissional com outras modalidades a partir do Decreto 5.154/2004.

Uma vez no poder, o novo partido político organizará sua burocracia administrativa formada por militantes de movimentos da educação popular, intelectuais da área de pesquisa educacional e sindicalistas provenientes dos projetos educacionais de sindicatos da CUT. Nas diversas instâncias do poder os projetos e programas são confrontados no campo teórico com os intelectuais e políticos de diferentes concepções até ocuparem a agenda governamental para se tornarem leis e normas.

Dos movimentos sociais que atuaram na abertura do diálogo com os movimentos populares, proporcionado pelo novo governo, desta-

camos a atuação da educação de jovens e adultos por meio dos seus fóruns regionais e nacional e do Movimento dos Sem Terra - MST de grande atuação política e pedagógica.

No contexto de ampliação da educação profissional, numa perspectiva de inclusão, o PROEJA foi apresentado como um programa governamental que pretende transformar-se em política pública inovadora e de caráter estratégico para a redução das desigualdades sociais e fortalecimento da cidadania na sociedade brasileira, mediante ações voltadas para a elevação dos níveis de escolarização com profissionalização da população, sobretudo do amplo contingente da população de jovens e adultos que em sua idade correspondente não concluiu a educação básica (BRASIL, MEC, 2007). É a primeira vez que um projeto com tais princípios estruturais e pedagógicos será ofertado pelas redes públicas de educação, inserindo-se, assim, no âmbito do Sistema Nacional de Educação e com o objetivo de contribuir para a universalização dos direitos à educação.

Na nossa busca de elementos para entender a gênese do Decreto que instituiu o PROEJA, entrevistamos um pesquisador que coordena um projeto que pesquisa a educação profissional e tecnológica, analisando a implantação do programa em um estado brasileiro. Em relação ao surgimento do programa, assim se manifestou:

O PROEJA nasce, com o primeiro Decreto de 2005, a partir de uma reflexão que se construiu dentro da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, mas numa interlocução com vários grupos de pesquisas que vinham trabalhando com a educação profissional. A origem do PROEJA está ligada a três movimentos: um é a valorização da educação de jovens e adultos como direito subjetivo, uma política que foi assumida pelo governo; segundo, é a própria valorização da educação profissional, que, a partir dos anos 1990, coloca a formação e qualificação profissional como demanda mundial; e terceiro é essa política de atendimento geral de direitos que bem ou mal permeou na sociedade brasileira a partir do início do governo Lula da Silva (E3, Curitiba, 2011).

O quadro da educação brasileira, explicitado nos dados levantados pelos diversos órgãos oficiais de pesquisa como o Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística – IBGE, as diversas avaliações eensos escolares em conjunto com outros órgãos que fazem a análise e interpretação dos dados como o IPEA, mostram uma situação de calamidade na educação brasileira em geral e na EJA profissional em particular. Os índices da escolarização incompleta dos cidadãos brasileiros revelam o contingente de candidatos à modalidade de educação para

jovens e adultos. Apesar da alta demanda potencial da EJA, os dados revelam uma situação de baixo atendimento. Em 2005, apenas 10,9% desta demanda potencial foi atendida (INEP/MEC).

Estes dados revelam uma situação preocupante, posto que, para muitos jovens que concluem o ensino médio, o sonho de cursar uma universidade não está assegurado pela falta de vagas. Com efeito, os cursos técnicos, quando de qualidade, constituem valiosa oportunidade de preparação para sua inserção no mundo do trabalho. As informações acima confirmam a importância do PROEJA e também revelam sua insignificância diante da grandiosidade da demanda.

A trajetória legal do PROEJA passa pela LDB/1996, pelo Decreto 5.174/2004, até chegar ao Decreto 5.840 de 2006 e ao Documento Base em 2007. Tem também como vertente a própria legislação da educação profissional, do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, pois todas forneceram elementos que compõe o programa de educação profissional para jovens e adultos integrado ao nível médio.

A LDB de 1996 contém normas favoráveis à expansão da educação de jovens e adultos e da educação profissional, pois estende os direitos de quem não teve oportunidade na idade própria e amplia a concepção da educação profissional admitindo sua articulação com outras modalidades de ensino. O papel do Estado fica claro no Art. 4º da LDB quando estabelece no inciso I- “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, e complementa, “VII- oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

As discussões e a disputa de projetos resultaram na edição do Decreto Federal nº. 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB, e revoga, em seu Art. 9º, parte do Decreto Federal nº. 2.208/1997. A nova Legislação contempla propostas curriculares de formação profissional considerando a articulação entre as diferentes dimensões do trabalho, na perspectiva da oferta pública da educação profissional técnica de nível médio, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundadores da organização curricular integrada ao ensino médio (BRASIL, 2004, Parecer, 39/2004). Das formas possíveis de concretização da articulação destacamos a que possibilita o PROEJA: 1. Integrada (Decreto 5.154/2004, inciso I

do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. Portanto, a articulação é a nova forma de relacionamento entre Educação Profissional, Ensino Médio e EJA.

O novo decreto não traz grandes mudanças na organização da educação profissional, pois manteve o conteúdo anterior. Ao determinar a permanência das diretrizes anteriores, ressalta o caráter incremental e conservador da segunda reforma da educação profissional pós LDB. Os novos princípios norteadores são acrescentados aos que já existem, sem revogá-los em sua totalidade. Assim, a nova proposta admite o ensino integrado, mas não rompe com a institucionalidade construída na primeira reforma, ao deixar livre para quem quiser continuar com a estrutura anterior.

Estabelecida a possibilidade legal o governo edita do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, instituído no âmbito federal, para a Rede Federal¹⁴ de educação profissional (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica do Paraná, Colégio Pedro II), e poderá ser adotada pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo sistema S (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR, SESCOOP, SEBRAE, SESI, SESC e SEST), além de entidades sindicais e organizações sociais (Artigo 1º, § 1º). Regulamenta a formação profissional de jovens e adultos trabalhadores, em nível inicial e continuado, articulado ao fundamental (PROEJA FIC) e em nível de educação profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante (PROEJA TÉCNICO). No Art.1º, § 4º, o Decreto define que os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (Decreto nº 5.840/2006).

Mesmo que inicialmente os programas sejam específicos, focalizados, compensatórios, poderão ser inclusivos se a realização vier acompanhada de um caráter classista que leve os trabalhadores estu-

14 Segundo consta na LDB em seu artigo 16: O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União. Quanto as categorias administrativas: I-públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II- as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

dantes a compreender a sociedade em que vivem. Porém, a intenção política inicial de fazer educação pública e gratuita a todos mais uma vez foi abortada pela pressão de setores e entidades envolvidas com o mercado educacional.

A Rede Federal de Educação Tecnológica não fez um movimento significativo no sentido de cumprir as determinações legais. Entre os motivos alegados está o movimento de acomodação à reforma do governo anterior; a falta de recursos humanos preparada para atender a modalidade de jovens e adultos integrada. Além disso, a transformação em Centros Federais de Tecnologia possibilitava a oferta de cursos superiores, que pareceu mais atrativo à boa parte dos funcionários, pois a cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela preparação para o trabalho complexo, de base científico-tecnológica (PEIXOTO, 2009).

DOCUMENTO BASE DO PROEJA

Essa nova visão da política como ação para transformar a realidade de setores sociais até então esquecidos, transparece nos documentos que traçaram as diretrizes para a educação profissional média de jovens e adultos. O grupo que escreveu sobre diretrizes políticas, pedagógicas e curriculares para o PROEJA, manifesta um entusiasmo idealista contagiante na esperança de uma utopia próxima a se realizar, anunciando um *inédito provável*, expressada no Documento Base (2007). De acordo com este documento, o PROEJA constitui-se em:

Um desafio pedagógico e político para todos aqueles que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. A implementação deste Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do atual governo: a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais – trabalho, ciência e cultura - e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, BRASIL, 2007, p. 4).

Nessa linha, também pensa a colaboradora E1 ao falar das mudanças que estão ocorrendo na sociedade brasileira:

Neste sentido, eu penso que a sociedade brasileira está se afinando, na perspectiva dessa grande mudança rumo à inclusão social, no caso, pela ampliação do direito à educação, e o PROEJA se inscreve nesse esforço. Ele é um programa que se inscreve no esforço de uma inclusão real, e que hoje já se traduz no melhoramento financeiro da população (E1, BRASILIA, 2011).

Portanto, sabendo-se da valorização que a escola adquiriu na sociedade moderna e conhecendo a irregular trajetória da EJA e da EPT, entendemos as motivações para incluir a universalização da educação entre os direitos dos sujeitos envolvidos.

No marco de referência denominado Documento Base do PROEJA/2007, consta uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil; uma análise dos problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no País, tanto para o público denominado regular, como na EJA. A partir daí, apresentam-se e discutem-se as concepções e os princípios do Programa. Nele, também são discutidos os fundamentos dos projetos político-pedagógicos que justificam a aplicação do Programa, além de diretrizes gerais para a sua operacionalização. O documento aponta para a urgente necessidade de promover a formação de profissionais para atuar nessa nova esfera educacional e fomentar a criação de linhas de pesquisa.

Destacamos os princípios que fundamentam esta política: a) compromisso das entidades públicas com a inclusão da população nas ofertas educacionais; b) inserção orgânica na modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; c) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; d) a pesquisa como fundamento da formação dos educandos; e) consideração quanto às condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamentos da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais; f) noção de Trabalho como princípio educativo (DOCUMENTO BASE DO PROEJA, BRASIL, 2007, p. 37). Por esta síntese dos princípios fundantes do PROEJA fica clara a presença da pedagogia freireana e sua semelhança com o Projeto Integrar da CNM/CUT.

A finalidade da formação integral é a superação da histórica dualidade estrutural presente na educação brasileira entre teoria e prática ou cultura geral versus cultura técnica. No PROEJA, a integração se contrapõe à segmentação e fragmentação do conhecimento,

que constituem estratégias da subordinação dos processos educativos ao capital, relação que toma formas e conteúdos diversos no capitalismo (FRIGOTTO, 2005).

Nesse sentido, os cursos técnicos integrados devem “proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando” (BRASIL, MEC, 2007, p. 39). Portanto, uma concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva de uma educação politécnica.

Com base nos estudos de Frigotto (2005), o Documento Base para o PROEJA (2007) assimila a ideia de que uma política deve considerar ações imediatas emergenciais (política de inserção), e ações pensadas para médio e longo prazo (política de integração). No caso da educação, são necessárias ações de curto, médio e longo prazo para se atingir a universalização deste direito, conforme preceito constitucional, e, acima de tudo, um direito universal. Destacamos que, segundo alguns autores, não é possível efetivar os direitos universais do homem no interior do modelo capitalista de produção. O valor de programas como o PROEJA é relevante, se bem feito, na medida em que recrudescer a tensão ideológica entre capital e trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A única maneira eficaz de esclarecer o significado do produto é examinar o modo como foi produzido” (SAVIANI, 1987, p. 145).

De onde veio o PROEJA foi nossa pergunta inicial. Partimos em busca de trajetórias que nos indicassem como foi se formando a ideia de criar uma política educacional que atendesse a um grande segmento social de pouca escolarização e sem qualificação profissional.

Na trajetória educacional brasileira, de tradição dualista, e algumas experiências recentes de educação integrada para jovens e adultos, vai surgir no âmbito do governo Federal o Programa Nacional de Integração da Educação Média com a Educação Profissional de Jovens e Adultos, com o propósito de oferecer ensino técnico profissional junto com elevação da escolaridade.

A análise da evolução do ensino para jovens e adultos e formação profissional no Brasil nos mostrou uma conjuntura em que as condições econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais viáveis, em 2005, propiciaram ambiente favorável para a construção de um programa educacional público como o PROEJA.

Destacamos alguns elementos dessa conjuntura que mais diretamente influenciaram sua criação:

a) Baixo índice de escolarização no Brasil.

O conhecimento, além da formação cultural, também é necessário à ação produtiva nos tempos modernos. Assim, o nível de escolaridade passou a ser exigência para o provimento de vagas de empregos. Neste contexto, o baixo índice de escolarização da maioria da população, no Brasil, dificulta a subsistência com dignidade dessa parcela da sociedade. Uma população com poucos anos de estudo (em média sete anos) tem dificuldade em contribuir para a melhoria da produção de bens materiais e culturais que elevem suas condições de vida. A desigualdade socioeconômica reflete-se no sistema educacional, negando o direito à escolarização em escola pública de qualidade. O PROEJA se apresenta como uma possibilidade de elevação da escolaridade para essa população que não completou os estudos em tempo próprio.

b) Necessidade de técnicos para a produção com novas tecnologias.

O Brasil forma poucos técnicos de nível médio (menos da metade provém de escolas públicas), bem abaixo da necessidade exigida com o crescimento da economia. No entanto, o mundo do trabalho, cada vez mais, exige maiores níveis de qualificação para atender as novas tecnologias e melhor participar da nova organização produtiva. Os modelos (novas tecnologias) da organização industrial demandam novas relações de trabalho, as quais a escola deve analisar. Por isso, a formação do trabalhador deve incluir uma formação política que lhe permita entender os meandros socioeconômicos da realidade que o cerca. O PROEJA, além de prover a escolaridade e a formação técnica, também propõe que o trabalhador entenda a lógica do sistema que lhe impõe as condições objetivas da existência.

c) Educação como Direito Constitucional.

Com base nos marcos legais da Constituição Federal, de 1988 e da LDB, de 1996, que garantem a educação como direito subjetivo e

individual, de qualidade social, com financiamento público, foi se difundindo a ideia de que todos têm direito à educação e que é dever do Estado suprir tal bem público. Devido ao aperfeiçoamento dos meios de comunicação de massa, as informações chegaram aos sujeitos de direito que passaram a exigir o cumprimento dessa promessa, contando com a contribuição de organizações sociais, que em tempos mais democráticos direcionaram as reivindicações populares. O governo que assumiu em 2003 viu no PROEJA um caminho para cumprir a universalização da educação básica. Para isso contou com a estrutura da rede federal de educação profissional e tecnológica, além de financiar os sistemas de ensino estaduais, municipais e privado.

d) Intelectuais da área que defendem a educação integral: humana, científica, profissional.

A formação de uma massa crítica integrada por intelectuais e/ou educadores das ciências humanas, nas faculdades de educação e institutos educacionais, com destaque para os programas de pós-graduação das Universidades, onde a pesquisa e os debates produziram reflexões e questionamentos com base nos pressupostos marxiano/gramsciano. Essa base propõe uma educação integral, não fragmentada, que desenvolva as múltiplas dimensões do ser humano. A formação unitária é proposta como princípio de organização da educação básica e a formação técnico-profissional para além do imediatismo do setor produtivo. Esse grupo ao participou de movimentos pela educação pública, laica, gratuita para todos contribuiu com o debate para a criação do PROEJA.

e) Organização da sociedade civil: Fóruns de EJA; Sindicatos (P. Integrar CUT); CONED.

O PROEJA aconteceu por pressão e colaboração da sociedade civil organizada em torno da problemática educacional, em especial a educação de jovens e adultos.

Os educadores engajados nas lutas sociais defendem uma educação pública de qualidade que atenda os anseios da classe trabalhadora. Com essa ideia como ponto agregador, se estabeleceram muitas instâncias de luta: o FÓRUM em Defesa do Ensino Público e Gratuito; as Conferências Nacionais de Educação; os Fóruns de EJA espalhados pelo Brasil; as ações de sindicatos, principalmente filiados à CUT, que desenvolveram experiências, como os projetos Integrar e Integração. Esses grupos organizados exigiram participação nos fóruns oficiais

existentes, como as Conferências Brasileiras de Educação e Seminários de educação profissional chamados pelo MEC e nas CONFINTEAs convocadas pela UNESCO.

f) Uma equipe governamental preocupada com a inclusão.

O governo, que assumiu em 2003, levou para a gestão governamental pessoas que, em sua trajetória de vida profissional, têm um currículo de lutas populares, sindicais, político- partidárias e/ou educacionais no âmbito da classe trabalhadora, com experiências na área da qualificação profissional ou na Educação de Jovens e Adultos. Esses colaboradores, provenientes da academia e/ou dos movimentos sociais, foram convidados a trabalhar no Ministério da Educação em cargos de diversos escalões, conseguindo, assim, levar suas ideologias e convicções para o poder e aí transformar em política pública as experiências localizadas. A convicção do grupo que estava à frente da SETEC, de que o PROEJA é um inédito viável, tornou-o possível, acreditando ser uma via na busca de uma educação emancipatória para os jovens e adultos.

O PROEJA surge numa histórica estrutura dual entre educação profissional e formação geral, aproveita das experiências pedagógicas da instável trajetória da educação de adultos e busca nas experiências da qualificação profissional do sindicalismo seus fundamentos políticos e pedagógicos, assim, consegue ir para a agenda formal do governo, se tornar prioridade e se concretiza em uma institucionalização legal pelo Decreto 5.840/2006.

Não é razoável esperar que tais programas resolvam a estrutura de classe pré-existente na sociedade brasileira. Mesmo que os jovens e adultos participem com sucesso dos programas educacionais, suas trajetórias não serão garantidas pela educação, pois são determinadas por outros aspectos advindos das condições de subsistência oferecidas pela família e pela sociedade.

Considerando que o entendimento da feitura de uma lei contribui para compreendê-la e melhor interpretá-la, esperamos ter colaborado neste sentido. Ainda há que se destacar que a análise de política contribui para assegurar a democratização dos espaços de discussão, de elaboração e de acompanhamento de políticas existentes e para se criar novos espaços de debate, ampliando a participação da sociedade civil na discussão das questões nacionais sobre educação.

REFERÊNCIAS

BATISTOLI, E. C.; GROSSI JUNIOR, G. e GARCIA, S. R., As redes estaduais de ensino e a construção de uma política nacional de educação profissional. In MOLL, Jaqueline e colaboradores, **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões, e possibilidades**, Artmed, Porto Alegre, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 06 set. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06 set. 2010.

_____. **Lei nº 4.024 de 1961**. Fixa as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/Listapublicacoes.action2346>>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. **Lei nº 5.692 de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5691-10-agosto-1971-357733-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

_____. **Lei nº 9.649 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2010.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073 de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em 17 out. 2010.

_____. MEC/SETEC, **Decreto nº 5.154 de 2004**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB/1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 11 set. 2010.

_____. **Decreto nº 5.840 de 2006**. Institui, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/>. Acesso em: 20 out. 2009.

_____. MEC/CNE. **Parecer 16/1999**. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Nível Técnico. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 04 mai.2010.

_____. MEC/CNE/CEB. **Parecer nº 11 de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2010.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 01 de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/res1fev05.pdf>. Acesso em: 21 out. 2010.

_____. IPEA, **Comunicado 41, 2010**. Emprego e Oferta qualificada de mão de obra no Brasil: impactos do crescimento econômico pós-crise. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/100310_Comunicualpea_41>. Acesso em: 28 mar. 2010.

_____. MEC, SETEC. **PROEJA - Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. MEC/SETEC. **Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica**: por uma profissionalização sustentável. (MEC/SETEC – CONCEFET- CONDAF – CONDETUF – SINASEFE), Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

_____. MEC/INEP, 2005. **Censo escolar da educação profissional de 2005**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19514>. Acesso em 05 dez. 2010.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Política Nacional de Formação**: História, Princípios, Concepções e Organização Nacional. São Paulo: SNF/CUT, 1999. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/documentos-oficiais-16/5>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

CHRISTOPHE, Micheline, **A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2005. Disponível em: <http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2010.

COELHO, Maria Inês de Matos, **Identidades e Formação nos Percursos de Vida de Jovens e Adultos Trabalhadores**: desafios ao Proeja. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC/SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, vol.35, nº 124, São Paulo, jan/abr 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002> Acesso em: 18 nov. 2011.

DANTE MOURA, Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Boletim 13 do Programa Salto para o Futuro da TV Escola, de 22/09/2006. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>>. Acesso em: 07 set. 2011.

DOCUMENTO - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. **A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo**, 1932. História da Educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.edagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 04 out. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**, Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de, Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Processos de Conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, nº 29, Curitiba, 2007, UFPR. In Scielo Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104>. Acesso em: 26 abr. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). A Gênese do decreto no. 5154//2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado**: concepções e Contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

IBGE. **PNAD 2003**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2003/coeficiente_brasil.shtm>. Acesso em: 12 mai. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida, As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores, **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA FILHO, Domingos Leite, O PROEJA em Construção: desafios políticos e pedagógicos. **Revista Educação & Realidade**: 35(1): 109-127, UFRGS, Porto Alegre, jan/abr 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/issue/view/935>>. Acesso em: 10 out. 2011.

MACHADO, Marilene Salgueiro B. **A Qualificação dos Jovens e Adultos Trabalhadores**: novos desafios frente ao processo de reestruturação. CD Cátedra de EJA, UFPB, UNESCO, 2010.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma Pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IEEP, 2010.

MIYASHIRO, Rosana. **Educação Integral dos Trabalhadores no Programa Integração**: desdobramentos e contradições frente ao projeto político-estratégico da CUT no atual contexto de acumulação do capital. PPGE/CED/UFSC, Florianópolis, 2008. Impresso.

MOLL, Jaqueline e colaboradores, **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAIVA, Jane, **Educação de Jovens e Adultos**: continuar... e aprender por toda a vida. Salto para o - Futuro, programa1, 2003. Proposta Pedagógica. TV Escola. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programação_1.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2010.

PEIXOTO, Edson Maciel. **Políticas de Educação Profissional e Tecnológica**: a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG. Brasília, 2009. Dissertação de Mestrado, PPGE-UNB. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4234/1/2009_EdsonMacielPeixoto.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2011.

STOCO, Sergio. **Saeb**: uma análise de política, UNICAMP, Campinas SP, 2006, dissertação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000381>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

UNESCO. V CONFINTEA. **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o Futuro. Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2011.

ESTUDO DE CASO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

Girlei Schmitz¹

Newton Antonio Paciulli Bryan²

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de analisar a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Está focado em estudo de caso, o Curso Técnico de Enfermagem na modalidade PROEJA já implantado. Os resultados das entrevistas com alunos e professores envolvidos, considerados a partir de suas expectativas de inserção no mundo do trabalho, da inclusão social, são os aspectos que norteiam este trabalho. Por essa razão, uma análise desse processo de implantação é apresentada utilizando como suporte a produção bibliográfica existente, além de documentos institucionais que descrevem, organizam e estruturam a implantação do PROEJA no IFSC.

Palavras-chave: PROEJA. Inclusão. Educação de adultos. Ensino profissionalizante. Técnico de Enfermagem. Instituto Federal Santa Catarina.

1 Professor no Instituto Federal de Santa Catarina, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: Girlei@ifsc.edu.br

2 Professor Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: nbryan@unicamp.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, focando a efetivação desse programa no Curso Técnico de Enfermagem na Unidade Florianópolis (UF).

Por meio deste estudo de caso ENFERMAGEM-PROEJA-UF, relatamos as mudanças metodológicas, que praticam os professores envolvidos em sua atuação no ensinar e concretizar o curso com a qualidade de inclusão, e atendendo aos objetivos gerais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC): formar sujeitos com perfis profissionais aptos ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

No processo de implantação do PROEJA-Enfermagem, as pesquisas realizadas pelo IFSC na região da Grande Florianópolis, bem como os dados do IPEA-2010, CREA e RAIS, dão o embasamento à política de inclusão por meio da formação de técnicos em enfermagem, e que procura suprir as necessidades urgentes de enfermeiros na área de saúde do Brasil. Estas premissas consideradas, justificam as possibilidades da reintegração escolar dos sujeitos excluídos de uma formação propedêutica e profissional.

Quando particularizado o estudo de caso em Enfermagem no Câmpus Florianópolis é possível um olhar dirigido às condições dos sujeitos, os quais são quase sempre desprovidos das condições mínimas de transporte, moradia e salários, além das horas exaustivas de trabalho que vivenciam.

Ao considerar os aspectos que norteiam o tema, a História do Ensino Profissionalizante Federal em Santa Catarina, o IFSC tem um papel relevante. Ao logo de sua história, varias etapas e denominações marcaram as sucessivas modificações nas políticas institucionais geradoras de diferentes perfis profissionais que dirigiam seu funcionamento. Na figura 1, procuramos, através da elaboração de uma linha de tempo, mostrar essas fases que marcaram a historia do IFSC desde suas origens quando foi criado a partir da fundação da Escola de Aprendizizes de Artífices, em 1910, pelo presidente Nilo Peçanha.

Um olhar novo em educação deve levar em conta, a diferença entre letramento e alfabetização. O letramento refere-se às capacidades do ser em leitura, conhecimentos gerais, facilidades de argumen-

tações, enfim, uma pessoa que usa a escrita e a oralidade como meios de sua manifestação política e social.

Ao pontuar as diferenças entre o conceito de letramento e alfabetização Soares, Magda (2010, p. 36) considera uma grande diferença em que, uma pessoa que sabe ler e escrever, que é alfabetizada, da que vive “[...] na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado*”. Esclarece a autora que a “[...] pessoa que aprende a ler e escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita [...] se torna letrada [...] sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e escrita – é alfabetizada, mas não letrada [...]”.

Já a alfabetização científica é representada pelas capacidades de pesquisa e dominação tecnológica, nas quais predominam as considerações de cientificidade. Podemos entender o que nos traz Demo (1996) na sua reflexão sobre os aspectos que diferenciam a *instrução do ensinar da mera alfabetização do idioma, aos compêndios da pesquisa e ciência*. É quando cita “alfabetização científica” como um ver próprio em que

[...] tem suas particularidades, naturalmente. Não se trata de começar de cima, mas do começo: familiarização do aluno com o mundo científico. Não é diferente do desafio de fazer o aluno “pesquisar”: faz a pesquisa que cabe em sua idade e evolução mental, colocando-se o acento mais na pesquisa como princípio educativo do que científico (Demo 1996). Mas o princípio científico precisa aparecer como parte indispensável do processo de alfabetização no mesmo pé de igualdade da língua portuguesa. Facilmente, por conta do despreparo de pedagogos em matemática (muitos se declaram alérgicos à matemática), a alfabetização se restringe à língua portuguesa. (DEMO, 2010, p. 61).

A pesquisa de campo, viabilizada no foco PROEJA-Enfermagem trás considerações importantes, pois são relatos vivos de entrevistas transcritas dos envolvidos neste projeto, alunos e professores, que dão informações e pareceres, expressivos nas suas visões, quanto as expectativas do presente e futuro dos formandos.



Fonte: Documentos oficiais citados na bibliografia.

1. HISTÓRICO DO PROEJA

O PROEJA como um programa de inclusão que, oportuniza a escolarização dos jovens e adultos excluídos de uma formação regular, está representado na figura 2 que tem por objetivo levar a reflexão das correntes do ensino regular, alfabetização, programas compensatórios como a EJA até o PROEJA, comparados no tempo, um paralelo do ensino profissionalizante, datado a partir de 1910. O surgimento do programa PROEJA dá uma visão comparativa desses processos educacionais e seus complementos, finalizando, o encontro do Programa da EJA com o Ensino Profissional.

O programa PROEJA 2007 aparece no Governo Lula como um programa de urgência, visando oportunizar a milhões de brasileiros a sua inclusão na sociedade produtiva e representativa. A figura 2 apresenta, entre outros aspectos, a questão da dualidade da educação, fenômeno histórico no Brasil em que podem ser consideradas as ações de alfabetização, escolaridade e muitas outras tentativas diversificadas de alfabetização históricas que tiveram papel importante para o surgimento do programa PROEJA.

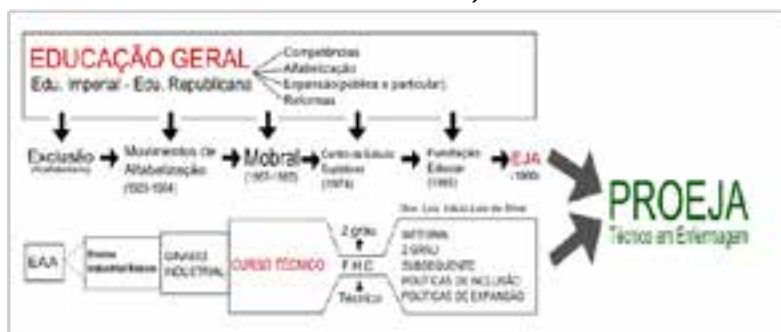
Se de um lado o ensino profissionalizante seguia seu caminho, os programas da educação geral não atendiam aos anseios da grande maioria da população. O Estado foi criando outros programas de socorro que buscaram resgatar os excluídos do ensino propedêutico, como o Mobral e o Supletivo. A educação republicana, mesmo buscando interagir com os analfabetos, não conseguia atender a grande

demanda, visto que se estendiam os números de analfabetos, mesmo com o aumento das vagas do ensino regular, o que levou a política de governo buscar alternativas satisfatórias de uma educação para todos.

Evidentemente a ferramenta *mor* do alcance aos objetivos do PROEJA passam pela metodologia, que é uma proposta constituída na confluência das ações complexas. Os desafios políticos e pedagógicos estão postos, e o sucesso dos arranjos possíveis só se materializará e alcançará legitimidade a partir da franca participação social, do envolvimento das diferentes esferas e níveis do governo, em projetos que não apenas tenham a inclusão nesta sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Claros os objetivos do programa, projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho, uma escola com perspectiva radicalmente democrática e de justiça social, deve considerar como necessidade urgente, a formação acadêmica de professores com especialidade para esta nova modalidade de Jovens e Adultos, e que estejam vinculadas as metodologias coerentes e significativas, as dificuldades dos sujeitos viabilizando um ensino profissionalizante em nível de segundo grau com qualidade.

A figura 2, tem o propósito de representar as várias tendências da educação regular e os programas de alfabetização, destacando-se a EJA em parceria com a rede de ensino profissionalizante, que já trazia, em sua evolução e desenvolvimento, o reconhecimento de sua prática escolar aliada à oferta da mão de obra especializada profissional no mundo do trabalho.

FIGURA 2 - DUALIDADE DA EDUCAÇÃO



Fonte: elaborada pelo autor.

2. CURSO PROEJA-ENFERMAGEM – UF – IFSC

O Curso Técnico de Enfermagem, na Unidade Florianópolis (UF), tem indicações fortes e se justifica quando os dados da empregabilidade na área da saúde, corresponde a 8,7% do mercado formal de empregos no Brasil (IFSC, 2008). Considerado o desenvolvimento tecnológico e terapêutico alcançados nos tratamentos em saúde, é pertinente que, aumentem significativas exigências na melhoria e qualificação dos profissionais da saúde, estas, com as necessárias habilidades e conhecimentos, que possam corresponder às diretrizes do Sistema Único de Saúde.

Os dados levantados na capital catarinense revelam 11 estabelecimentos de atendimento à saúde, em que, já são motivos claros e necessários à formação profissional na área de enfermagem, com qualidade profissional, concebendo atitudes éticas no atendimento e criando uma perspectiva da formação humana inclusiva de sujeitos contidos na exclusão, são aspectos necessários em

[...] que possibilite a formação de cidadãos-profissionais preparados para se integrarem socialmente no mundo do trabalho. Representa a possibilidade concreta de efetivar um currículo que dê conta do desenvolvimento integral do sujeito, com sólidos fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, visando à superação da dualidade entre Formação Geral e Formação Profissional, historicamente presente na educação brasileira. (IFSC – Enfermagem, 2008, p. 7).

O programa PROEJA-Técnico Enfermagem – UF (Unidade Florianópolis) do IFSC traz pareceres do PNBE (2008) que, relata dados importantes do programa Mais Saúde, do governo Federal. Esses dados dão a dimensão que, devem ser criados nos próximos anos, 3 milhões de novos empregos diretos e indiretos no setor da saúde, alcançando 12,5 milhões de postos de trabalho. Mas, para que isso seja realmente possível, será necessário capacitar em torno de 60 mil profissionais em todo o Brasil e ampliar para 550 o número de equipes responsáveis pela saúde de 50 milhões de pessoas (PNBE, 2008).

Diante do quadro em que, se apresenta a assistência a saúde pública, as exigências constante que imperam o desenvolvimento, as habilidades e o manejo com que propõe os avanços tecnológicos, inclui a área da saúde, exigindo de auxiliares enfermeiros, técnicos em enfermagem e médicos maior atenção no manuseio dos instrumentos, e atenção por lidarem com pessoas, vidas. A ciência da saúde, esta sempre a exigir, capacitação, renovação e qualificação que são aspec-

tos vigentes na visão do Programa Técnico Enfermagem – PROEJA – IFSC em que, “o perfil profissional de conclusão de curso técnico em enfermagem deve atuar na prevenção, promoção, recuperação e reabilitação da saúde individual e coletiva, prestando assistência supervisionada pelo enfermeiro, reconhecendo sua dimensão ética na relação com o outro, bem como seu papel sócio econômico nas políticas públicas de saúde, de acordo com a legislação vigente” (IFSC-Enfermagem, 2008). O documento completa que

Diante do exposto, justifica-se a oferta do Curso Técnico de Nível Médio na forma Integrada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo CEFET-SC (IFSC), considerando-se o papel sócio-educacional desta instituição na região da Grande Florianópolis, bem como em todo o Estado de Santa Catarina. (IFSC, 2008, p. 7)

O Curso Técnico de Nível Médio, na forma Integrada da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na especialização de Enfermagem, Unidade Florianópolis do IFSC, segue fundamentado nas experiências curriculares do curso Técnico em Enfermagem sequencial e nas experiências do IFSC em EJA e PROEJA bem como, em sua vasta vivência com os cursos profissionalizantes de nível técnico. O programa ainda aponta como pertinente o registro de que

Projeto Pedagógico de Curso está embasado nas determinações legais, presentes na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB Nº 4/1999), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB Nº 3/1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (Resolução CNE/CEB Nº 1/2000) e nos Decretos 5.154/2004 e 5.840/2006. (Enfermagem-Proeja. 2008, p. 15).

3. PESQUISA DE CAMPO PROEJA – ENFERMAGEM - UF

3.1. OBJETIVOS

Buscar depoimentos com os sujeitos envolvidos no programa, alunos e professores, os prós e os contras na execução do Programa/Projeto IFSC-PROEJA-ENFERMAGEM-2008-UF, destacando-se os objetivos do curso, conferir as expectativas, resultados, problemas e soluções com o fim de garantir as condições da sua execução. Quando dado referência das entrevistas, os anexos citados são encontrados na dissertação de mestrado realizada em 2012 na UNICAMP, cujo título é o

mesmo deste artigo.

Na análise dos depoimentos, apresentamos algumas transcrições das entrevistas realizadas. As sequências das falas selecionadas foram orais, gravadas e transcritas. Os professores do curso ligados a área técnica estão marcadas com pseudônimos de x1, x2 e os da área propedêutica, matemática e pedagogia com pseudônimos de Mat. e Ped. . As quatro alunos entrevistados foram representadas com pseudônimos de y1, y2, y3, Y4.

3.2. AS ENTREVISTAS

- 1- Professor da área técnica
- 2- Professores da área propedêutica
- 3- Alunos

3.3. OS PROFESSORES DA ÁREA TÉCNICA

São de formação acadêmica na área da saúde, trabalharam no Curso Técnico de Enfermagem em Joinville, Santa Catarina.

Em Florianópolis, participaram e atuaram na criação do Curso Técnico de ENFERMAGEM-IFSC-UF(Unidade Florianópolis), criado na modalidade sequencial (pós-ensino médio) e participando também, da equipe fundadora do Curso Técnico em Enfermagem na modalidade PROEJA-IFSC-UF.

A) Quando consideradas posições sobre a qualidade e dificuldades de formação dos sujeitos, os professores reconhecem que os alunos do PROEJA precisam de um olhar mais aprimorado, um rever dos aprendizados anteriores, considerando assim, suas dificuldades trazidas dos ensinamentos anteriores, que são resultados que acabam exigindo do professor atitudes novas, metodologia diferente das usadas no ensino normal e regular. A professora X1 diz que os alunos inscritos se apresentam com

[...] muitas dificuldades, das mais diversas ordens; financeira, social e familiar, muitas mães de família, mantenedoras do lar, que deixam seus filhos para estudar, dificuldades cognitivas de entender o processo de aprendizagem. Os desafios são constantes [...]. Ocorrem muitas faltas... sempre às dificuldades sociais próprias do seu mundo de trabalho, se apresentando como diaristas, pedreiros, donas de casa que, chegam cansados, e acabam faltando." (Prof. X1-

ANEXO, 2011, p. 109).

B) Metodologia diferenciada do Ensino Regular, esses são aspectos que norteiam toda a programação do PROEJA-ENFERMAGEM-UF-IFSC. Verificaremos nos enunciados dos professores que tanto da área técnica, quanto na propedêutica esta preocupação é de todos, até porque a integração é a meta do programa PROEJA. A professora X2 comenta esta prática da interação da Matemática com enfermagem que já

na 1ª fase existe apenas uma disciplina de enfermagem, as demais são propedêuticas, inclusive tem disciplinas que o programa do curso prevê conteúdos que se sobrepõe como por ex: dentro do conteúdo de matemática tem uma aula de gotejamento de soro, que é uma parte específica do curso de enfermagem e faz uso do conhecimento de fração e porcentagens. Para poder dar conta dos conteúdos num tempo menor ainda, deverá ser discutida a maior integralidade dos conteúdos. Existe a intenção dos professores, mas tem que ser mais amadurecida.” P. X2 (ANEXO, 2011, p. 112).

C) Percepção comportamental: todos os professores foram unânimes ao perceberem um grande esforço por parte dos alunos para superarem as suas dificuldades. Tem-se, assim, percebido um grande interesse por aprender e superar suas dificuldades econômicas e sociais, dificuldades que não devem vencer o propósito de se formar, sendo a visão do concluir o curso, o que se justifica vencer os obstáculos. Comenta a professora X1 (ANEXO, 2011, p. 110) que “eles têm muita responsabilidade, entregam seus trabalhos, fazem suas provas, relatórios, só não entregam se tiverem dificuldade de entendimento, são bastante responsáveis, já sabem bem o que querem, até porque, já não são mais tão jovens”.

D) Perguntada como é feita a avaliação do comportamental e do conhecimento, a professora X1 (ANEXO, 2011, p. 111) comenta que “avaliamos muito a atitude, porque eles vão estar com médicos, enfermeiras, trabalharão em equipe e sua comunicação se faz necessária. O manejo e trato com pacientes têm muito do comportamental”.

3.4. PROFESSORES DA ÁREA PROPEDÊUTICA: ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS MATEMÁTICA E PEDAGOGA

Para a professora de Matemática usaremos pseudônimo de Prof. Mat. e para a pedagoga, Ped. As duas profissionais atuam direta-

mente nos Cursos de Projeja do IFSC.

a) Professora de Matemática

A) Quando perguntado sobre a modalidade do programa, a professora Mat., considera que "com certeza, tudo isso, é desafiador, precisamos levar em conta, não só o fato do programa ser uma experiência nova e que, só o tempo apresentará desafios pois, considerar ser uma especialidade, o PROEJA-Enfermagem-UF-IFSC é o primeiro nesta modalidade no Brasil, esta especialização, na área da saúde, requer atender grandes espaços vazios de técnicos de saúde no país." Prof. Mat.

B) Matemática, perguntado nos desafios de ensinar matemática a prof. mat. argumentou que, em qualquer fase de estudo regular ou complementar é um desafio para os estudantes gostar e aprender matemática. Indagamos sobre de como seria a metodologia para ensinar matemática nas aulas do PROEJA, como viabilizar um aprendizado satisfatório. A professora de Mat. argumentou que "a Matemática, como todas as disciplinas, tem o seu caráter da experiência, no PROEJA tem que ser vista como uma atuação nova. Prof. Mat.

C) Quanto à questão do novo a Prof. Mat. argumenta que, "Eu me refiro à questão do novo, um público diferente que requer diferentes meios pedagógicos, uma ação nova nas questões didáticas e de aproveitamento das culturas dos sujeitos." Prof. Mat.

D) Perguntamos sobre as metodologias e os recursos empregados, visando a um melhor aproveitamento dos conteúdos, a Mat (professora) assim se manifestou: "Devemos levar em conta a velocidade da discussão destes e a problemática desses conteúdos, respeitando sempre os perfis dos sujeitos com quem estamos trabalhando." Prof. Mat.

E) Diante da questão dos perfis dos sujeitos, sugerimos indagar a professora sobre como agir com as diferenças. A professora Mat. relatou que, devido a sua prática, consegue superar "as dificuldades dos alunos, usando outras formas de ensinar, considero as suas expectativas, desenvolvendo um outro tipo de aula." Prof. Mat.

F) Levantamos questões, como saber quais seriam os procedimentos ou metodologias desses conhecimentos? A professora de Matemática disse considerar

[...] que tudo está na metodologia, sabendo-se para quem se está querendo ensinar, a competência do professor faz a diferença, quando usa uma metodologia e didática adequada na busca

da integração dos conhecimentos que, trazem os sujeitos aos conteúdos que queiram passar. O tempo extenso não garante também a qualidade, esta se apresentará, sim, na maneira de ensinar, interagindo os sujeitos e suas expectativas com os conteúdos. Prof. Mat.

b) Pedagoga

A) Entende a pedagoga que “professores mais conservadores geralmente apresentam resistência às mudanças, as mudanças exigem quebra de paradigmas.” Ped. (ANEXO, 2011, p. 125).

B) Perguntado se sugere alguma opção didática nova, algum modo de atuação diferenciado, de trabalhar com essa clientela nova de alunos, a pedagoga se pronunciou “que as nossas concepções de aprendizagem, concepções sobre jovens e adultos devem ser revistas, bem como as nossas concepções curriculares. Ped. (ANEXO, 2011, p. 123).

C) Argumentamos que um rever das concepções curriculares certamente exigiria uma grande atuação de todos e, nesse ponto, a pedagoga propõe que os professores se posicionem “destituídos da vaidade, precisam aprender para executarem o seu trabalho que, a questão da revisão dos conteúdos, nem sempre é levada à discussões constantes; cada professor acaba levando a esmo seus conteúdos, respeitando programas, sem questionar a validade desses conteúdos.” Ped. (ANEXO, 2011, p. 122).

D) A pedagoga tem a concepção de que, o pré-julgamento, a resistência ao novo atrapalham o processo, sendo preciso oportunizar o imprevisível e que, “nem sempre podemos afirmar que a metodologia de ontem é apropriada para os alunos de hoje, ou dizer que uma pessoa vai ser apta ou não na sua especialização, ser apta ou não num estágio, pode ser duvidoso as pessoas adquirem na prática resultados inesperados, só o tempo pode mostrar”. Ped. (ANEXO, 2011, p. 124).

E) Uma metodologia nova, como ferramenta necessária, pareceu ser consenso entre os professores e também na opinião da pedagoga “por considerar que, o sujeito aprende diferente, se considerar o sujeito incapaz, inviabiliza qualquer tentativa metodológica. Observo que, a maioria dos professores e pedagogos, optam por metodologia conservadora, a que ignora as pessoas em seus tempos, suas vidas, suas experiências e seus talentos. A metodologia formativa deve incluir o sujeito na escola, direcioná-lo ao saber, sempre, em qualquer idade.” Ped. (ANEXO, 2011, p. 125).

F) Alguns profissionais têm se posicionado contra o PROEJA, têm dúvidas quanto à eficácia do profissional formado nesse modelo de curso, principalmente, quando a área de atuação é a saúde. Segundo a pedagoga “até o momento, não houve nenhuma notícia sobre incidentes profissionais, descuidos ou erros nos ensaios hospitalares que possam ter ocorrido com algum dos nossos alunos. Não pode ser afirmado que um aluno, estudante de enfermagem, não saiba aplicar uma injeção ou fazer um curativo, caso não saiba então não aprendeu a técnica, alguns dizem que podem não saber ler os rótulos, mas quem tem responsabilidade pela receita é o médico.” 1 Ped. (ANEXO, 2011, p. 125).

G) A pedagoga entende que, na verdade, existem preconceitos quanto aos sujeitos dessa formação; culturalmente muitas pessoas parecem não entender que, os profissionais são seres humanos e que isto implica considerar, “outros aspectos, os sujeitos, qualquer cidadão, como o motorista com carteira que provoca acidentes, médicos cirurgiões que esquecem tesouras nos corpos dos pacientes, gente que a falta de atenção são as causas de acidente no trabalho, mesmo em casa, quando um cidadão num descuido de tarefas domésticas se fere ao cortar uma grama; também um pintor que despenca de uma altura quando pintava uma parede, também o engenheiro que erra num cálculo estrutural e acaba provocando uma série de vítimas.” Ped. (ANEXO, 2011, p. 125-126).

H) Considerando os aspectos comportamentais das pessoas, perguntamos à pedagoga sobre a questão da responsabilidade no trabalho. Ela, assim, se manifestou: “o esquecimento ou falta de atenção, podem ser aspectos de movimento ou lentidão de qualquer pessoa, um momento natural de qualquer ser humano, e isso independe da cultura do sujeito. A falta de atenção, esquecimento é um fardo para qualquer sujeito; a gravidade está na pessoa sem atenção e não em seus conteúdos aprendidos. Ped. (ANEXO, 2011, p. 126)

I) Quando referenciado ser a atenção ou cuidado, uma possibilidade comportamental para qualquer estudante ou profissional, a pedagoga argumenta “ que na prática algumas pessoas, por preconceito, ficam a confirmar um parecer inoperante, incapaz, e, assim, ficam caracterizados como alunos do PROEJA, incompetentes; isso é puro preconceito de classe ou mera zombaria, uma barbárie, isso se dá também quando sujeitos vindo da EJA ou de outros cursos compensatórios. Querer confundir falta de atenção com capacidade é o

mesmo que querer dizer que alguém é bom ou ruim pelo seu grau cultural, depende das considerações. Sempre a bondade e paciência são coisas do caráter da pessoa, são coisas da índole, assim como a falta de atenção pode ter outras causas.” Ped. (ANEXO, 2011, p. 126).

ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

A) Os alunos entrevistados declaram que, receberam como um presente, a possibilidade de poderem estudar no IFSC vendo como uma grande oportunidade, única nesses tempos, e, ainda mais, sendo um ensino gratuito. A aluna Y1 (ANEXO, 2011, p. 127) argumentou quando perguntada sobre o resultado do sorteio que, “quando fui selecionada para estudar no IFSC, nossa, fiquei muito feliz, porque tinha a certeza de que, qualquer lugar em que eu levasse meu currículo, seria selecionado na hora, só por levar o nome do IFSC. Fiquei muito feliz. E com certeza, é a realização de um sonho”.

B) A aluna Y3” (ANEXO, 2011, p. 130) posicionou-se, ainda, sobre seu plano de futuro; sua expectativa é “poder conseguir um trabalho melhor, e fazer aquilo de que gosto, porque eu trabalhava como doméstica e eu não gostava do que fazia, sem estudo é difícil conseguir oportunidades.

C) Os entrevistados se dizem muito felizes por serem alunos do IFSC e consideram a Instituição uma referência forte e facilitadora, na indicação para o mercado de trabalho, sendo isso a “realização de um sonho, poder trabalhar na área da saúde, que é a que eu sempre quis. Este curso é um presente maravilhoso”. Aluna Y2 (ANEXO, 2011, p. 128).

D) Os alunos entrevistados, foram unânimes com relação as suas expectativas animadoras, se manifestando o aluno Y4 (ANEXO, 2011, p. 131) que deseja “aprender cada dia mais e passar o meu conhecimento ao cuidar das pessoas, também ter uma profissão que me dê frutos e oportunidades para progredir.”

E) Constatou se que idade dos alunos varia de 23 a 45 anos, prevalecendo o sexo feminino. A maioria já trabalhou, principalmente, na prestação de serviço (empregada doméstica, babá, artesanato, balconista) e muitos começaram a trabalhar cedo, aos 14 anos.

F) As maiores dificuldades no estudo estão relacionadas à Matemática, à Física e, às vezes, à Biologia. A aluna Y1 citou dificuldades em Biologia e Comunicação, as demais entrevistadas citaram Matemática e Física. Todos os entrevistados trabalham em alguma atividade,

com carga horária que varia de 13 a 30 hs/ semanais e alguns afirmam que, precisam se esforçar, manter o entusiasmo, pois têm que resolver as tarefas do lar, deslocar-se, estudar, pesquisar e ter frequência boa nas aulas. Sobre essa situação, assim, se manifestaram as alunas:

Aluna Y1 (ANEXO, 2011, p. 127). Meu maior desafio foi voltar a estudar depois de tantos anos parada e também tive dificuldades com as pesquisas, mas agora não tenho mais.

Aluno Y4 (ANEXO, 2011, p. 132): Tiro dúvidas com os professores ou vou à sala de reforço, também vou ao laboratório de informática para as pesquisas ou para fazer trabalhos.

G) Buscamos conhecer os aspectos da motivação, das novas diretrizes de vida a que esses alunos se propõem após o curso, se seus novos sonhos vão ao encontro dos objetivos da inclusão e continuidade dos estudos, como o PROEJA propõe, os alunos assim se manifestaram:

Aluna Y1 (ANEXO, 2011, p. 128): Quando terminar esse curso pretendo fazer vários cursos e uma faculdade, se conseguir passar no vestibular. Pretendo fazer cursos de instrumentação cirúrgica e de aprimoramento de minha profissão.

Aluna Y2 (ANEXO, 2011, p. 129): Pretendo continuar meus estudos, quero fazer instrumentação cirúrgica, enfermagem no trabalho. Vou fazer a prova do ENEM e prestar vestibular para Enfermagem.

Aluna Y3 (ANEXO, 2011, p. 131): Quando eu acabar este curso, pretendo fazer alguma especialização na área da saúde, como, por exemplo, a de instrumentadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que se apresenta uma proposta inovadora ela passa necessariamente pelos questionamentos, dúvidas e oposição dos que resistem às mudanças, que resistem ao novo. Na maioria das vezes, a comodidade parece ser melhor e mais segura; o novo vai contrariar conceitos que por tanto tempo foram cultivados, desse modo, “o primeiro desafio para nós educadores é ampliar a nossa reflexão para fora dos muros escolares e buscar saídas no jogo das forças sociais. “Dayrell (2007, p. 65). Comumente, admitir modificar uma ideia tradicional ou uma representação social, soa como negação de verdades já conceituadas, no entanto, numa prática de diálogo em educação, deve ser possível que, os argumentos sejam considerados, ouvidos, debatidos e possam chegar a consensos que, “o nosso papel não é falar ao

povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele sobre a sua e a nossa “visão” que dela tenhamos, educadores e povo, [...] “é juntos” [...] que iremos buscar os conteúdos programáticos da educação” Freire (1987, p. 87). Nas considerações de uma educação com qualidade é preciso um olhar destemido cuja “investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora, (onde) buscar o momento deste lugar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade.” (FREIRE, 1979. p. 102).

Os planos de educação no Brasil, vencidas as resistências, vão se incrementando e compondo novos objetivos, como o de garantir aos jovens e adultos, ausentes da escola, a interação com a sociedade letrada e produtiva, mesmo que isso se dê por meio de cursos compensatórios ou de outras modalidades curriculares que, proporcionem uma escola com possibilidades de interagir com as diversidades sociais e culturais dos sujeitos. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é inovador nesse sentido, sendo o resultado dos diversos movimentos influenciados e enriquecidos, pelas várias correntes de profissionais e autores, como Paulo Freire e tantos outros pedagogos, sociólogos e políticos que lutam com responsabilidade pela transformação social e, por que não admitir, com ousadia por uma educação para todos.

Na efetivação da oferta do PROEJA, vencidos os obstáculos conceituais ou de preconceito ao novo modelo, e aplicado os objetivos na busca por uma educação integral, reconhecem os professores de enfermagem que, o corpo docente do curso em questão, tendo a dinâmica qualitativa daqueles que atuam nos demais cursos técnicos, viabilizam oportunizar a formação em nível de ensino médio aos jovens e adultos excluídos dessa titulação, uma opção nova e viável.

Estabelecidos os objetivos da oferta educacional para o trabalho, busca-se agora uma prática pedagógica satisfatória que forme o sujeito no todo. A maioria dos professores entende que, não se deva pensar em salas lotadas, até porque o ensinar no PROEJA requer, muita aproximação do professor em relação ao aluno, permitindo aos professores, uma atuação metodológica renovadora com a finalidade ímpar de, não permitir que o programa, torne-se uma política de momento, ou um mero delírio governamental.

Considerando que, a formação técnica dos alunos em PROEJA permite a sindicalização, já é uma possibilidade de inclusão dos mesmos, quando nos conselhos e associações representativos de classes, como por exemplo, o Conselho Regional de Enfermagem, sindicato

onde os sócios se engajam na luta por políticas de valorização da classe e do ensino profissional.

Os professores entrevistados do PROEJA-ENFERMAGEM-UF são contrários aos fundamentos das práticas pedagógicas que não consideram a vida dos sujeitos, as práticas que não levam em conta os conhecimentos dos estudantes adquiridos fora do ambiente escolar, ou que são contra simplesmente a qualquer mudança de metodologia, currículo ou conteúdos. Entendem que a resistência a mudanças, podem estar simplesmente à reproduzir, os modelos culturais das classes sociais diversas à desses alunos, ou seja, às considerações pedagógicas únicas em que, todos os sujeitos são iguais.

Os docentes do curso consideram que, além dos fatores da condição socioeconômica, a falta de tempo dos sujeitos para se dedicar aos estudos, as metodologias não adequadas, suas dificuldades, aspectos resultantes das suas vidas escolares anteriores em que, parcela desses alunos chegam dos cursos básicos sem o domínio da matemática, leitura e escrita, outras vezes são muitos desses sujeitos, detentores de uma escolaridade descontinuada, muito obrigados a abandonar o percurso escolar, por reiteradas repetências, ou pelas exigências contínuas de compor renda familiar insuficiente, apresentam inclinações fortes à evasão, caso, não se aplique uma metodologia motivadora, diferenciada. Estas considerações se sugere que, no mínimo aos professores, sempre se disponham a uma revisão de conteúdos anteriores aos sujeitos, pois a prática tem demonstrado necessária, essa revisão.

Diante da evolução e do desenvolvimento das pesquisas sobre inclusão e metodologia escolar, fazem-se necessários ações políticas mensuráveis e horizontes claros de ações inclusivas na educação. Os professores entendem que, o programa não deve ser vencido por descaso e preconceitos, cabendo aos professores, uma constante ação inovadora em relação à didática e metodologia, tanto em sala de aula, quanto no cumprimento do programa e concordam que, para trabalhar em PROEJA, os profissionais necessitam uma formação especial, para lidar com essa clientela em que, considerado outros vieses renovadores sobre o conhecimento do programa, também é preciso insistir em metodologias inovadoras que, devem propiciar condições motivadoras dos sujeitos, às capacidades de letramento e alfabetização científica. Estas são metas que, possibilitam abrir muitos caminhos que, dependendo de como queiramos os sujeitos participando na sociedade, e de como eles assimilam o traçado dos programas, suas aspirações e condições de competir no mundo do trabalho, é preciso

sim, valorizar uma formação em que possa o aluno de fato, completar as necessidades de seu aprimoramento nas competências, levando em conta, um rebuscar dos aprendizados dos sujeitos, com um olhar permanente para as inovações e vislumbre em que, o conhecimento científico sugere uma

[...] necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos. Cabe ao homem, otimizando o uso da sua racionalidade, propor uma forma sistemática, metódica e crítica da sua função de desvelar o mundo, compreendê-lo, explicá-lo e dominá-lo. (KOCH, 2009, p. 29).

Os sinais de evasão: professores por unanimidade relatam que, quando o aluno não acompanha as horas aulas exigidas, este sente-se desanimado, o que acaba aumentando seus obstáculos de aprendizagem, e por consequência, facilitando a evasão. Essa situação, motiva o corpo docente do IFSC buscar metodologias de inclusão sem perder o foco da qualidade formativa integral dos sujeitos. As experiências que se acumulam pelo corpo docente vão norteando as novas metodologias que, sejam viáveis ao PROEJA, primando sempre, pelo desempenho dos conteúdos, pela memorização dos processos com enriquecimento em discernimentos, quando nas referências das habilidades adquiridas em horas empíricas e de pesquisa que, exigem de seus participantes, flexibilidades ao letramento, diálogos que se somam às considerações da alfabetização científica. Uma nova realidade é exigida do cidadão, o de aprender durante a vida toda, buscar os resultados dos conhecimentos e movimentos humanos e das suas tecnologias que, exigem saber pesquisar, saber compreender, saber produzir conhecimento próprio, partindo dos já existentes, e que devem

[...] motivar habilidades reconstrutivas, combinando domínio de conteúdos com perene renovação. Essa combinação é hoje o centro da expertise profissional. Vê-se mais facilmente em profissões com contato mais claramente tecnológico, como engenheiros, médicos, agrônomos: sem atualização constante de seus conteúdos, perde-se qualidade profissional. Outras profissões mais distanciadas, como educadores, por exemplo, profissionais das ciências humanas e sociais, correm o risco de se alienar, ficando para trás. Este desafio depende sumamente da montagem dos cursos. (DEMO, 2010, p. 77).

A qualidade, passa ser norteadora inclusiva na promoção e realizações dos sujeitos em PROEJA. Sem a inclusão das competências, inerentes no mundo do trabalho e na ciência, entendem os professo-

res que devem ser considerada metas em que, uma prática pedagógica nova, deve agir com resultados e determinação na prática do ensinar e interagindo com o mundo dos sujeitos, buscando a superação de suas dificuldades e nesse contexto

É preciso, por outro lado, reinvestir em que não se pense a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica seria da clareza política dos educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente de permanência do hoje. (FREIRE, 1966, p. 161).

Um curso técnico formador, segundo os professores, deve garantir aos sujeitos suas inclusões competitivas, e que são sempre aspectos, se apresentando como desafiadores, mas que seguem, como um princípio norteador dos profissionais do IFSC, o de acompanhar o crescente desenvolvimento tecnológico, educacional e científico que proporcione aos seus alunos, condições da inclusão para a vida e para o trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2080, de junho de 2005**. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – Eja no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília (DF): 13 de jun. de 2005.

_____. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Propostas gerais para Elaboração de projetos pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília (DF): MUC/mimeo, 2006c.

_____. **Portaria nº 2080, de junho de 2005**. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – Eja no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília (DF): 13 de jun. de 2005.

_____. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Propostas gerais para Elaboração de projetos pedagógicos de Curso de Especialização. Brasília (DF): MUC/mimeo, 2006c.

_____. **Ministério do Trabalho e Emprego**. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego Coordenação-Geral de Estatísticas do Trabalho. Nota Rais/2005.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Ed. atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília (DF): 24 de jun. de 2005.

_____. **Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006**. Instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília (DF): 13 de jul. de 2006.

_____. **Parecer 11 CEB/2000**. DCN. Brasília (DF), 2000.

_____. **Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA 2007**. De programa a Política Pública. Brasília (DF): MEC/SETEC/DPI, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoprojeja2007.pdf>>.

CEFET-SC. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. **Organização Didático-Pedagógica**. Florianópolis, 2004.

_____. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do PROEJA**. Florianópolis, 2007.

COELHO, C. A. G. **Proposta Pedagógica**: o campo de ação. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2000. (Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem; módulo.

DAYRELL, J. T. **A juventude e a educação de jovens e adultos**: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, L. (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autêntica, 2005.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO E AGENDA PARA O FUTURO. V CONFINTEA. **Anais...** Hamburgo (Alemanha), 1997.

DELPHINO, Fátima Beatriz de Benedicts. **A educação profissional**: contraponto entre as políticas educacionais e o contexto do mundo produtivo. Brasil: Icone editora, 2010.

- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papyrus, 2010.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Edu. Soc. (online), out. 2005.
- FNDE. **Projeto Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=brasil_alfabetizado.html>.
- GADOTTI. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Série Práticas Educativas. Curitiba: Positivo, 2005.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. Tese de doutorado – FE – UNICAMP.
- _____. **Projeto Educativo de Integração Social (PEIS)**. mimeo, 2000. IFSC – PROEJA-2008. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação a pesquisa**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KOCH, Zenir Maria; HANFL, Beatriz B; Collere; BARBOSA, Raquel. **Classes de aceleração: “pedagogia da exclusão ou inclusão?”**. Ponto de Vista. Revista da Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis: UFSC, NUP: CED, 2001.

LIMA FILHO, Domingos Leite; TAVARES, Adilsom Gil (org.). **Universidade Tecnológica**: concepções, limites e possibilidades.

SCHMITZ, Girlei. **Implantação do PROEJA no IFSC, O caso do Curso Técnico de Enfermagem, limites e possibilidades**. Dissertação de mestrado, FE – UNICAMP- 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO E EXPANSÃO: NO IFSC, CÂMPUS FLORIANÓPOLIS

Eloy João Losso Filho¹

Luis Enrique Aguilar²

RESUMO

Esta pesquisa analisa a trajetória e o modelo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na forma de Jovens e Adultos (PROEJA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) Câmpus Florianópolis, como uma política de inclusão e expansão da Rede Federal de Educação Técnica Profissional. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – Ministério da Educação e Ciência, criou em dezembro de 2005, um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar uma política pública para jovens e adultos que contemplem o aumento da escolaridade com profissionalização. Como resultado da discussão, um documento foi elaborado como base do Programa de Integração da Educação Profissional na Modalidade Escola de Jovens e Adultos (PROEJA). Um seminário que enfocaria a história da Rede Federal de Educação Tecnológica, em 2006, concluiu que eram baixas as expectativas dos jovens entre as classes atendidas pelo sistema público de ensino profissional. O Documento de Base PROEJA, sancionado pelo Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006, é inicialmente uma análise de jovens e adultos ao mesmo tempo que alerta para a necessidade de uma política de integração de nível médio da educação profissional técnica que atenda as exigências dos jovens e adultos, oferecendo educação profissional com características fortemente inclusivas. Esta pesquisa fez um levantamento documental na instituição e coletou dados através de entrevistas com professores e administradores na época ocupavam cargos de gestores do programa com o objetivo de efetuar a análise prospectiva e retrospectiva da implementação dessa política de inclusão e expansão da educação profissional e técnica.

Palavras-chave: Educação Profissional. Políticas Públicas. PROEJA. Inclusão e expansão.

1 Professor no Instituto Federal de Santa Catarina, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: elosso@ifsc.edu.br.

2 Professor Livre-Docente, Doutor em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: Luis.aguilar@merconet.com.br.

INTRODUÇÃO

O programa do governo federal conhecido por PROEJA foi instituído primeiramente pela Portaria Nº 2.080, de 13 de junho de 2005, pelo Ministro Tarso Genro, durante o governo Lula. Em seu artigo 1º:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA (BRASIL, 2005).

Neste mesmo ano, por meio de um Decreto Presidencial, foi instituído o Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005 que criou, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração na Educação Profissional ao ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Após a promulgação deste decreto, o governo federal lançou um convite nacional aos estados brasileiros visando o incentivo à oferta desta nova modalidade de curso. Os estados que se interessaram pela oferta do PROEJA, firmaram convênios para início da oferta, no valor de R\$ 2.104.002,10. Dentre os estados que aceitaram esse desafio destacam-se o Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins.

Por que Santa Catarina não participou? Em 2006, um novo Decreto Nº 5.840, de 13 de Julho de 2006, instituiu novamente a oferta do PROEJA, dando outras providências:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e II – educação técnica de nível médio.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo [...]. (BRASIL, 2006).

Com este 2º Decreto Nº 5.840/2006, revogando o 1º Decreto Nº 5.478/2005, sua principal novidade é que poderiam ofertar o PROEJA, outras esferas do governo: os estados, municípios e a iniciativa privada.

Outro detalhe é que desta forma a rede federal de educação profissional tecnológica deveria ofertar o PROEJA, obrigatoriamente.

Passou de um simples convite para uma imposição, cumpra-se o Decreto, observando o Documento Base do PROEJA de 2006 e ofertando 10% do número de matrículas do ano anterior, ou seja, o ano de 2005.

Neste cenário, foi implantado o primeiro Curso Técnico de Nível Médio no âmbito do PROEJA, a partir do 1º semestre de 2006, no IFSC, na unidade de Florianópolis. Neste contexto, cabe levantar algumas questões que serviram de intento e nortearam a investigação desse estudo. Será que o modelo de implementação adotado pelo IFSC na época foi o mais adequado? Houve tempo para gestores, coordenadores e professores se adequarem ao novo modelo de curso pedido pelo governo federal? Houve maturação de ideais? O Curso implantado foi plenamente discutido? Por que não ofertaram o PROEJA-FIC já na primeira turma de alunos? Por que somente o PROEJA médio? A proposta de criação deste primeiro curso estava incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI?

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GERAL

Analisar a trajetória e o modelo de implementação do PROEJA no IFSC e sua contribuição para a qualificação e formação cidadã dos jovens beneficiários.

1.2. OBJETIVO ESPECÍFICO

Identificar as implicações do modelo de implementação adotado na criação dos cursos lotados no campus Florianópolis que oferecem o PROEJA.

2. A PESQUISA DE CAMPO E A ESCOLHA DA ANÁLISE

A pesquisa sobre as características que assumiu a implementação nos levou a selecionar aqueles espaços do Instituto Federal onde à época o PROEJA se implementaria e por tanto os gestores de câmpus específicos teriam uma percepção deste processo que nos interessava conhecer.

A seleção dos sujeitos da pesquisa obedeceu ao seguinte critério qualitativo: 1) que tenha participado do processo de implementação do PROEJA no período entre 2002-2009; 2) que desempenhasse funções de Direção, Vice-Direção, Coordenação ou Responsável pela Implementação; 3) que a sua posição na instituição lhe permitisse “olhar de perto” aspectos operacionais da implementação como: 1) tempo e recursos suficientes destinados a implementação; 2) percepção da relação entre a política implementada e o papel da Instituição na implementação da política e do programa.

Com estes critérios construímos um Roteiro Geral para conduzir a entrevista e estabelecer uma relação harmônica entre os objetivos da pesquisa, os critérios de escolha dos sujeitos e o conteúdo das perguntas orientadoras da entrevista. O roteiro visava obter informações sobre quatro grandes temas que orientariam nossas perguntas: 1) Descrever o processo e com isto situar-se em relação à implementação desde o lugar do gestor; 2) Emitir opinião sobre a relação entre implementação da política e do programa e tempo necessário para o sucesso da política; 3) Emitir opinião sobre questões operacionais da implementação da política e do programa.

O conteúdo das entrevistas nos permitiria completar a análise prospectiva (ELMOR, R. 1996 p. 254-257) que começa com o planejamento de um objetivo, elabora-se um conjunto mais específico de etapas, para o cumprimento deste objetivo e determina-se um resultado esperado de êxito ou fracasso, para que possa ser medido. Existe uma hierarquia nas unidades em que é feita a implementação de uma política pública. Não podemos esquecer que o nível hierárquico maior ocorre aonde se origina a política, havendo uma linha muito precisa entre autoridade e controle desta mesma política.

3. JUSTIFICATIVA

A temática desta investigação é o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, uma política pública federal que propõe a articulação da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos. Através do estudo de caso sobre o modelo e trajetória da implementação do programa, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), no Câmpus de Florianópolis, no ano de 2006. A pesquisa propõe-se a analisar o contexto da prática, baseado nos trabalhos de Elmore, utilizando con-

ceitos da abordagem de ciclo de políticas e questões propostas para analisar o referido contexto da política pública. Tal abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática, resultados e efeitos.

Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados, que trouxeram subsídios para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, surgiram a partir de informações dos gestores, professores e coordenadores que tiveram envolvimento no período de implementação do PROEJA, com a implantação do Curso Técnico de Nível Médio no Âmbito do PROEJA. Como instrumento para obtenção de informações, utilizamos uma interação verbal, através de entrevista semiestruturada, realizada face a face, utilizando uma máquina fotográfica para poder filmar som e imagem, depois sendo transcrita conforme a abordagem dos capítulos. Também foi realizado um levantamento bibliográfico e documental sobre o tema abordado. Estes dados serão analisados por meio da proposta de Elmore, através do desenho Prospectivo e retrospectivo, em que o elaborador da Política Pública incidi diretamente no processo de Implementação de uma política, começando na Cúpula do Governo e incorporando a leitura desde a outra perspectiva, no outro extremo da política, ou seja no espaço institucional, o espaço dos gestores que implementam a política.

4. DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. A ação educativa junto aos adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000) a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria da sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. A educação no Brasil no período de Vargas, por intermédio da Revolução de 1930, foi um marco na

reformulação do papel do Estado, quanto aos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação. Deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, estendido aos adultos. Este Plano foi coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional.

Criada em novembro de 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países. Alertava na I Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFITEA, na Dinamarca em 1949, para o papel que deveriam desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”.

O movimento em favor da educação de adultos, configurado em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e que se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Outro fato marcante foi a realização do II Congresso Nacional de Educação de adultos no Rio de Janeiro, em 1958. Com a presença do professor Paulo Freire, em 1964, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Dentro dessa perspectiva devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período entre 1959 e 1964. Foram eles, o Movimento de Educação de Base, da Conferência dos Bispos do Brasil, o Movimento da Cultura Popular do Recife, entre outros. Com o golpe militar em 1964, produziu-se uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados. A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar.

Para Haddad e Di Perro (2000, p. 114) o Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. Porém, a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ter sido abandonada por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes de mediação com a sociedade. As respostas vieram com a fundação, em 1967, do Movimento

Brasileiro de Alfabetização – Mobral, e posteriormente, em 1971, com a implantação do Ensino Supletivo, quando da promulgação da Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino do primeiro e segundo grau. Em 1969, o Mobral começa a se distanciar da proposta inicial, voltada aos aspectos pedagógicos, pressionado pelo endurecimento do regime militar. Dessa forma, o Mobral passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendia aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar, por outro, atendia aos objetivos políticos dos governos militares.

Ao final da década de 1970, foi criado o Ensino Supletivo que se propôs a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um modelo de escola.

O ensino supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. A Suplência tinha por objetivo “suprir escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (LEI 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de que tanto a legislação como os documentos de apoio recomendavam que os professores do ensino supletivo recebessem formação específica para essa modalidade de ensino.

Em meados de 1972, a Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura expediu o documento *Adult Educacion in Brasil* destinado para a III Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO em Tóquio. Nele, traduzia o sentido da educação de adultos no contexto brasileiro, em especial depois da criação do Mobral e do Ensino Supletivo. Sua introdução afirmava ser recente a preocupação com a educação como elemento prioritário dos projetos para o desenvolvimento e que havia também uma atitude nova no sentido de encará-la como rendoso investimento.

Os programas federais decorrentes da criação do Ensino Supletivo ficaram a cargo do Departamento do Ensino Supletivo do MEC (DESU) de 1973, ano de sua criação, até 1979, quando o órgão foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU) e subordinado à Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo grau (SEPS). Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo firmou-se, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o Ensino Supletivo fosse regulamentado pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação. Em praticamente todas as unidades da federação foram criados órgãos específicos para o Ensino Supletivo dentro das Secretarias de Educação, cuja intervenção privilegiada era para o ensino de 1º e 2º graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos.

A partir do processo de redemocratização, o governo nacional, em 1985, representou um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais, sendo um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocupavam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade. No ano de 1985, foi criada a Fundação Educar, em substituição ao Mobra. A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzirem material didático, supervisionar e avaliar as atividades.

De acordo com Haddad e Di Perro (2000, p. 121) no governo Fernando Collor de Mello, uma das medidas adotadas em março de 1990, foi a extinção da Fundação Educar. Esse ato fez parte de um extenso rol de iniciativas que visavam ao “enxugamento” da máquina administrativa e a retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação. A extinção da Educar surpreendeu os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições conveniadas, porque manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos, que a partir daquele momento tiveram que arcar sozinhas com a responsabilidade pelas atividades educativas anteriormente mantidas por convênios com a Fundação.

Em 1993, o Governo federal desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro plano de política educacional, conhecido por Plano Decenal que fixava metas e criava oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. Este Plano Decenal foi concluído em 1994, cuja existência era requisito para que o Brasil (na condição de um dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta) pudesse ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial da Educação para todos, cujo slogan era “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. No período do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC, eleito para a Presidência da República em 1994 e reeleito em 1998, colocou-se de lado o Plano Decenal e priorizou-se a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas, entre elas: desenvolver a economia e fazer a reforma educacional, aumentando o poder da iniciativa privada, por meio do consenso ideológico. A conciliação é a estratégia política conservadora que assume uma face progressista, isto é, a de estar com a história, no caso com o processo de globalização e a inserção do país na “nova ordem mundial”. Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva (apud GENTILI & SILVA, 1995, p. 21), promoveu uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando assim o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor.

O Art. 213 da Constituição Federal de 1988 traz a ideia de estimular a iniciativa privada para atuar na Educação, mas é a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que abre a possibilidade de que recursos públicos possam ser transferidos para o ensino superior privado, em quase todas as situações, uma vez que as definições de escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, constantes dos Art. 19 e 20, são bastante abrangentes. O processo de desestatização exige uma regulamentação que acaba sempre por atender a interesses privados, “a defesa da mais valia fica escamoteada pelo discurso da liberdade de ensino e liberdade para a família escolher a educação de seus filhos, denúncia do monopólio da educação pelos Estados e outras falácias” (CUNHA, 1989, p. 40).

Com o governo Collor e FHC, o neoliberalismo transformou-se na doutrina oficial de governo, usada para justificar a reforma do Estado Brasileiro através da reforma educacional iniciada em 1995, sendo implementada sob imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Teve por objetivos descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor do ensino obrigatório.

Com essas diretrizes da reforma educacional, implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços.

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do ensino fundamental, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) deixou, parcialmente sem recursos, o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos passaram a concorrer com a educação infantil no âmbito municipal e com o ensino médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não capturados pelo FUNDEF.

O FUNDEF foi um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foram reunidos, em cada unidade federada, em um fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas de governo estadual e municipal – proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino. (HADDAD, 1997).

No governo do Presidente Luis Inácio LULA da Silva (2003-2010), o Brasil foi o primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia). Realizada desde 1949, a cada doze anos, pela UNESCO, seu objetivo é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para a modalidade de educação EJA e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo.

As cinco edições anteriores foram realizadas, respectivamente: a 1ª Confinteia, na Dinamarca em Elsimore, em 1949; 2ª Confinteia, no Canadá em Montreal, em 1960; 3ª Confinteia, no Japão em Tóquio, em 1972; 4ª Confinteia, na França em Paris, em 1985 e a 5ª Confinteia, na Alemanha em Hamburgo, em 1997.

A partir de maio de 2008, o Brasil produziu o documento denominado “BRASIL – Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos

ao Longo da Vida”, composto de três partes: 1. diagnóstico da realidade da educação de jovens e adultos no Brasil; 2. desafios da educação de jovens e adultos no Brasil e 3. recomendações para a educação de jovens e adultos. Este documento representou um importante registro da conjuntura dos debates sobre “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida”, foi produzido para sediar na cidade de Belém do Pará, em 2010, a VI Confinteia.

Para Hinzen (2009), o processo preparatório para a VI Confinteia teve seu início em 2007 quando o Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida, da UNESCO, criou um grupo de trabalho específico, a partir do qual tudo começou a ser gerado, desde o “Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos” (*Global Report on Adult Learning and Education – GRALE*), passando pelas conferências regionais e chegando ao encontro mundial, “Vivendo e aprendendo para um futuro viável – o poder da Aprendizagem de adultos” (*Living and Learning for a Viable Future – The Power of Adult Learning*), previsto inicialmente para ser realizado em maio de 2009, em Belém, no Brasil (HINZEN, 2009, p. 346).

Cabe destacar, a EJA no Brasil, desde o Brasil Império até os dias atuais, enquanto modalidade de ensino, vem sendo negligenciada por vários governos. Até hoje não vemos uma garantia de recursos suficientes para a sua implantação e a sua manutenção. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) a participação de jovens e adultos no processo de construção social como cidadãos e trabalhadores recebeu amparo no Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º.

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

No Capítulo II, da Educação Básica, Seção V, Da Educação de jovens e Adultos, lê-se:

Art. 37 – A Educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade

regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996).

No Título V, Capítulo III, Da Educação Profissional, traz:

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (LDB n. 9.394/96, Art. 39º).

Em 2004, com a vinda do Decreto 5.154/04, de 23 de julho, que revogou o Decreto 2.208/97, na prática além de manter a oferta de educação profissional técnica de nível médio concomitante ou sequencial ao ensino médio, condições estas que estavam previstas no Decreto 2.208/97, prevê ainda a oferta de educação na modalidade “integrada”. Para Soares (apud ARAÚJO, 2004) este decreto não trouxe avanços:

Não atendeu aos anseios das entidades e dos educadores que combateram a política e desmonte da educação tecnológica empreendida por Fernando Henrique Cardoso [...] e ignora o debate travado desde a edição do Decreto nº 2.208/97 e a concepção defendida pelos educadores da educação profissional e tecnológica, baseada na formação integral e no trabalho como princípio educativo, integrada a educação básica como um referencial para reestruturar e organizar o sistema público de ensino. (2004, p. 66-67).

Neste contexto, surge o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, e visa atender a demanda de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola e propõe uma ampliação e aprofundamento dos seus princípios epistemológicos e objetiva a formação humana com acesso aos saberes e conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e profissionalizantes.

CONCLUSÃO

Resgatamos algumas falas dos entrevistados que nos parecem significativas conforme a perspectiva de análise:

Os entrevistados do IFSC, através de seus comentários, indicam que o modelo implantado pelo IFSC, câmpus Florianópolis, pode ser lido também desde o desenho retrospectivo. Fica latente, pois há uma grande distância entre aquilo que foi imposto pelo decreto,

através da cúpula do governo federal e aquilo que foi feito na escola, olhando sim agora de baixo para cima, IFSC e o governo, percebemos muita contradição. De acordo com o primeiro entrevistado, o gestor sendo descrito por (AJM, 62):

Na essência da implantação do PROEJA: A formação geral integrada a formação específica... tinha que estar dentro da modalidade do EJA, e a formação específica seria integrada a formação geral, esse era a essência do decreto, era isso que eles queriam, o que o IFSC fez, já tinha as turmas do EJA e o PROEJA tinha que ser implantado por força do decreto, o MEC queria que fosse implantado o PROEJA de qualquer jeito, aquele negócio todo, o que se pensou na época?... o número de vagas foram pulverizados em vários cursos... o PROEJA tinha que ser implantado, tinha prazo, houve pouco tempo para sua maturação. (AJM, 62).

Conforme outra fala de outro gestor entrevistado denominado (FAB, 42):

Fez-se uma leitura apressada do decreto do PROEJA, quanto à obrigatoriedade do início da oferta, em apenas quatro meses, desde a sua publicação, o Câmpus Florianópolis estava colocando este programa no Edital para ingresso de educandos para turmas do primeiro semestre de 2006. As argumentações que se faziam na ocasião eram no sentido de que deveria atender a obrigatoriedade de data para o cumprimento do teor do Decreto. (FAB, 42).

Segundo o relato da professora, que atuava no PROEJA na época, denominada (PAT, 30):

Lembro que tivemos uma reunião no final do mês de dezembro... porque tinha recurso financeiro que tinha vindo e teria que ser gasto naquele final de ano. Vários coordenadores de curso foram chamados na seguinte condição: quais cursos técnicos ofereciam vagas para o PROEJA e ao mesmo tempo em que isso fosse acertado, os cursos teriam uma parte desse recurso. Como era algo emergencial adotou-se o modelo mais simples não significa o mais eficiente. Seria: os alunos cursariam 3 semestres de formação geral, e no final disto eles migrariam para os cursos que ofereceram vagas para o PROEJA, e essas vagas seriam do subsequente, tendo o educando que estudar mais três semestres, referente a área específica de cada área ou curso. (PAT, 30).

Como já foi mencionado, depois de cursar três semestres de formação geral, os alunos migravam para a área técnica no curso de sua escolha. Chegando lá se deparavam com uma nova realidade, diferente da que estavam habituados. Até então os alunos haviam sido recebidos e tratados com o cuidado devido às especificações da Edu-

cação de jovens e Adultos, porém na área técnica os alunos do PROEJA eram recebidos sem distinção. O cuidado com as características do aluno de EJA que receberam até então, não existia mais. Segundo a entrevistada a gestora na época, denominada (WAL,58), os professores da área técnica não tinham a preparação nem o entendimento necessários para trabalhar com aqueles alunos:

[...] a maneira como foi feita, foi muito complicada. Porque foi feito às pressas, o governo sinalizou um dinheiro, mas os cursos tinham que ser montados muito rápido para poder entrar no edital de ingresso. De tal forma que não deu tempo para os professores se prepararem para acolher esses alunos, discutir o projeto pedagógico dos cursos... Não foi um processo muito bem articulado, muito bem pensado... a escola tinha prazo e se adaptou a eles e a questão do processo pedagógico e do envolvimento dos professores da área técnica para com a formação desses alunos não houve. (WAL, 58).

Com o fechamento destas quatro falas: podemos concluir algumas questões que acreditamos serem importantes: 1) Houve um desgaste muito intenso do governo federal com a edição de tantos decretos seguidos, 2004, 2005 e 2006. 2) A adaptação do projeto do PROEJA foi a toque de caixa, porque havia prazo do edital a seguir, não houve tempo de maturação tanto dos coordenadores e professores. 3) No 1º semestre de 2006, houve a greve dos servidores públicos federais, que durou quatro meses, bem no início da oferta da primeira turma do PROEJA.

Ao final do presente trabalho, refletimos sobre o objetivo geral proposto foi alcançado: “analisar a trajetória e o modelo de implementação do PROEJA no IFSC e sua contribuição para a qualificação cidadã dos jovens beneficiários”.

Para tal, fez-se necessário primeiramente, buscar subsídios na literatura técnico-científica a fim de auferir validade científica a presente pesquisa e balizar as análises pertinentes a ela. Neste sentido, buscamos no resgate da trajetória da Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 2000, o eixo central da EJA: A Educação e a Aprendizagem ao Longo da Vida.

A influência da V e VI Confintea na Formulação da Agenda Educacional de EJA no Brasil foi determinante para que os governos elaborassem “de modo prospectivo”, políticas e posteriormente dispositivos normativos para buscar sintonia com o debate mundial sobre EJA e também atender as demandas crescentes sobre inclusão de milhões de jovens e adultos que veriam na educação profissional a grande possibilidade de sair de ciclos históricos de exclusão. Preocupamo-nos

por analisar também a Educação de Jovens e Adultos: Um Campo de Direitos e De responsabilidade Pública e por esta via fomos a estudar as Ações de EJA no Brasil: Os Principais Projetos e Programas Implementados pelo Governo Federal, nos anos 2000. O estudo da Legislação e sua relação com a Educação Profissional no Brasil (A Separação do Ensino Médio Integrado Com o Não Integrado) nos levariam a um debate, ainda em curso, sobre o Ensino Médio e ocupa o eixo das discussões sobre este nível na dimensão pública e também privada.

Entendemos que foi de fundamental importância abordar a questão da inclusão e da expansão como estratégias da educação profissional porque os jovens no Brasil são os protagonistas. O Foco nos Jovens: Ações Compensatórias e a Inclusão Social (Políticas Inter-setoriais e a Reestruturação do MEC: O MEC e a SECAD) tratando-se do Programa Brasil Alfabetizado; O Pro jovem; O PROEJA todas elas representam em alguma medida o aperfeiçoamento da política de educação profissional no Brasil e especificamente a partir desta última década, estas mudanças têm sido visíveis para um enorme contingente de excluídos no país.

Nossa tentativa de mostrar o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA e como ele foi abordado no Estado de Santa Catarina constituiu um desafio desta pesquisa pois foi de fundamental importância para conclusão deste trabalho olhando para as as implicações do modelo de implementação adotado na criação dos cursos lotados no câmpus Florianópolis que oferecem o PROEJA .

É muito importante ressaltar que o itinerário que começou com a instituição deste programa pelo governo federal conhecido por PROEJA em 2005, pelo ministro Tarso Genro, ganharia força na implementação da política porque foi no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, que este programa de Integração na Educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA ganharia sucesso e as políticas de inclusão e expansão também. É muito oportuno lembrar que nesta primeira versão, o governo federal possibilitava a quem fosse ofertar o PROEJA, de forma integrada conforme o Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, sendo a oferta de três maneiras: a) subsequente, b) integrada e c) concomitante.

Um exemplo da transformação que as instituições de educação profissional sentiriam como impacto, foi o IFSC que, na época já ofertava o ensino médio na modalidade EJA e também ofertava os cur-

tos técnicos na forma subsequente. Portanto o modelo adotado pelo IFSC na época foi, três semestres referentes a cultura geral e mais três semestres da cultura técnica, lembrando também que o aluno escolhia qual curso técnico melhor se ambientava.

A pesquisa bibliográfica nos mostraria durante estes dois anos, que a opção pela análise proposta por Elmore (1996) é a que melhor explica o modelo adotado pelo MEC e que adotou o IFSC na época. A leitura de Elmore nos ajudou a entender dois tipos de desenhos na implementação de políticas públicas e programas específicos como o PROEJA:

O desenho prospectivo (*forward mapping*), quando se pensa sobre a maneira em que o elaborador da política pública (MEC) poderia incidir no processo de implementação. Começa no ápice do processo, a partir da declaração mais precisa possível de sua intenção de quem decide a política e se desenrola durante uma seqüência de passos cada vez mais específicos para definir o que se espera de cada responsável pela implementação em cada nível abaixo. No final do processo se estabelece, de novo com maior precisão possível, qual seria o resultado satisfatório, conforme a intenção original. Este modelo poderia ser lido desde o próprio MEC ou também desde a própria condução do Instituto Federal.

Vejamos que interessante, o modelo adotado pelo IFSC em 2006 não se assemelha com este modelo prospectivo? Começa pelo mais alto escalão do governo federal, como exemplo o ministro da educação e o Presidente da República Federativa do Brasil, de cima para baixo, por decreto, do governo federal até o Diretor do Câmpus Florianópolis, os coordenadores de curso, os professores e técnicos administrativos? Ao que tudo indica, o nosso modelo de implementação do PROEJA, no Câmpus Florianópolis em 2006 se aproxima do modelo PROSPECTIVO, conforme (ELMORE, 2003, p. 257-258).

Entretanto o contato com os gestores entrevistados nos permitiu olhar o PROEJA desde outra perspectiva: o desenho retrospectivo, o modelo apresentado por Elmore, que não parte do ápice de um processo de implementação de uma política pública sendo a última etapa possível. Não começa com uma declaração de intenções, mas sim com a definição de um comportamento específico no nível mais baixo de implementação de uma política pública e se há a necessidade de gerar tal política. Somente depois que este comportamento específico tiver sido descrito, se atreve a analisar e estabelecer os objetivos, que se definem neste primeiro momento, como um conjunto de ope-

rações e depois com um conjunto de efeitos e resultados a que darão lugar a aquelas operações descrito anteriormente.

Assim entendemos que, depois de haver estabelecido com precisão o objetivo correspondente ao nível inferior ao sistema, a análise retrocede através da estrutura das instancias responsáveis pela implementação, plantando em cada nível duas perguntas: que capacidade tem esta unidade para atingir o comportamento que se espera de tal política? E quais recursos são necessários para que esta unidade necessite para conseguir atingir tal efeito? Como última etapa deste desenho retrospectivo, temos que analisar tal modelo, e o analista ou equipe responsável formula uma política que canalize os recursos, com as unidades organizativas que tenham capacidade de obter o melhores resultados possíveis.

Depois de cinco anos de PROEJA, há condições institucionais de avaliar erros e acertos promovidos pela sua implementação e nos perguntamos: Será que o modelo escolhido pelo IFSC conseguiu durante estes anos inserir jovens e adultos no mercado de trabalho de forma efetiva? Com relação a demanda, estaria o IFSC oportunizando novas frentes de trabalho para formação integral do trabalhador? A inclusão e expansão do IFSC, por intermédio de seus diversos campi, estaria sendo feita a contento? Antes de lançar novos cursos, estão tendo o cuidado de fazer uma pesquisa de demanda para ofertar a qualificação adequada com a regionalidade?

É possível dizer que a implantação do PROEJA representou e ainda representa um grande avanço para a educação principalmente no que se refere ao público para o qual o Programa é destinado, uma vez que trata-se de uma parcela da população excluída do processo escolar e carente de formação profissional. A possibilidade de essas pessoas concluírem o Ensino fundamental e médio aliado à qualificação profissional é, sem dúvida, um grande avanço para a educação de jovens e adultos no Brasil e por consequência no IFSC câmpus Florianópolis.

No momento da implantação do PROEJA no câmpus Florianópolis em 2006, o programa era regulamentado pelo decreto nº 5.478 de junho de 2005. Este decreto que não determinava qual deveria ser o formato de curso a ser implantado, adotou-se o modelo subsequente, ofertando o ensino médio integrado.

Somente a partir do decreto nº 5.840 em 2006, o qual explicita em seu conteúdo que os cursos do PROEJA, quando articulados ao ensino médio, deverão ser ofertados na forma integrada ou concomi-

tante e não mais na forma subsequente. A partir deste decreto o IFSC precisou se adequar a nova oferta de modelo integrado desde o seu início na primeira fase do curso, da formação geral juntamente com a parte profissionalizante específica de cada curso. Isto só foi possível com a criação do curso técnico integrado de enfermagem em 2008, no câmpus Florianópolis.

Esta constatação abre-nos espaço para também tecer recomendações pertinentes ao trabalho até aqui disponibilizado, pois o mesmo não pretende exaurir o tema proposto, tão quanto às inúmeras possibilidades das pesquisas práticas pertinentes ao tema. Sendo assim, recomenda-se para trabalhos futuros:

Apesar de erros e acertos nestes anos que se passaram (cinco anos), podemos concluir que uma política pública sendo bem estruturada, com tempo para que os pares possam ser ouvidos, com sugestões, capacitações de seu corpo docente e dos técnicos administrativos, utilizando o modelo descrito (desenho retrospectivo) seria o, sendo a maneira mais correta de implementação de qualquer tipo de curso na modalidade EJA.

Podemos finalizar esta pesquisa com a seguinte indagação: Se o IFSC na época da implementação do PROEJA em 2006, tivesse adotado este modelo de desenho, teríamos tantos problemas de aceitação do PROEJA, por parte do corpo diretivo, professores e técnicos administrativos?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000. **Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília (DF), 14 de julho de 2006, 2006a.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação e Tecnologia. **Documento base do Proeja (2005)**.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Documento nacional preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI Confitea**. Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=145731Erco_midia=2>. Acesso em: 22 out. 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS, V., 1997, **Declaración de Hamburgo sobre La Educacion de Adultos Y Plan de Accion para El Futuro**, Hamburgo: UIE/UNESCO, 26 p.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre Educação de Adultos [e] Agenda para o futuro da educação de adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conferência Regional Preparatória**, Brasília, janeiro/97; V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, julho/97. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 89-128.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese de Doutorado em Educação – Centro de Ciências da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

_____. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe. Trajetória Recente. Educação e Sociedade. **SciELO, periódicos, Cadernos de pesquisa**. v. 38, n. 134, p. 367-391, mai/ago. 2008a.

Documento Norteador para a Construção dos Projetos dos Cursos Técnicos na Modalidade de Jovens e Adultos no Âmbito do PROEJA do CEFET-SC. Florianópolis: CEFET/SC, 2005.

ELMORE, R. Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. “Organizational models of social program implementation” in AGUILAR VILLANUEVA, L.F. **La implementación de las políticas**. Estudio introductorio y edición, Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, México, 1996.

ELMORE, R. **Diseño retrospectivo**: la investigación de la implementación y las decisiones políticas in AGUILAR VILLANUEVA, L.F. La implementación de las políticas. Estudio introductorio y edición, Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, México, 1996.

GENTILLI, Pablo; McCOWAN, Tristan (org). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

HADDAD, S. **Educação e exclusão no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa. 2007.

_____. et al. O Ensino Supletivo – Função Suplência – no Brasil: indicações de uma pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 70, n. 166, p. 346-70, set/dez. 1989.

_____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. N. 14, maio/jun/jul/ago, 2000.

_____. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, **Ação Educativa**, ago. 1994.

HINZEN, Heribert. Instituto para Cooperação Internacional da Associação Alemã de Educação de Adultos. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimento atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, acaminho da VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 41 maio/ago. 2009.

SILVA, Caetana. Caminhos precisos e imprecisões da caminhada: a integração da Educação Profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos. In: SANTOS, Simone V. et al. (orgs). **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA**: produções da especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007.

SILVA, Camila Croso, et al. **Avaliando o primeiro ano do FUNDEF**. Observatório da Cidadania. Rio de Janeiro, n. 3, p. 167-172. 1999.

UNESCO. **Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible**: uma concepção holística inspirada em três conferências mundiais sobre a educação que organiza La Unesco em 2008-2009. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2011.

NOSSO OLHAR, NOSSA HISTÓRIA: ESTUDANTES NEGROS NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Mariângela Mattos Ávila¹

Karine Pereira²

RESUMO

O presente trabalho visa analisar o significado do ingresso através de cotas, para os estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus São José nos cursos superiores de Licenciatura e Sistema de Telecomunicações. Foi utilizado o questionário como instrumento de pesquisa para registrar opiniões dos estudantes cotistas negros sobre discriminação racial na sociedade brasileira e no IFSC e identificar qual a compreensão dos estudantes pesquisados sobre ações afirmativas e o programa de cotas nesse estabelecimento de ensino. Com o objetivo de obter um melhor entendimento sobre a relação entre o acesso à educação e o sistema de cotas, abordou-se o processo de construção do mito da democracia racial, bem como as desigualdades educacionais existentes entre negros e brancos no ensino superior. A pesquisa revelou que o ingresso, através do sistema de cotas étnico raciais foi um avanço histórico do ponto de vista social, político e econômico e também uma forma de reparação das injustiças vivenciadas pela população negra no Brasil.

Palavras-chave: Desigualdades Raciais. Mito da Democracia Racial. Ação Afirmativa. Cotas.

1 Assistente Social – Instituto Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: mariange@ifsc.edu.br

2 Doutora – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: karinep@ifsc.edu.br

INTRODUÇÃO

A discussão sobre políticas de ações afirmativas, ao longo dos últimos anos, envolveu vários segmentos da sociedade. Esse tema tornou-se prioritário no debate sobre a democratização e a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior.

Por muito tempo o Estado brasileiro ficou ausente desta discussão. Predominava na sociedade brasileira, pelo menos até a o final da década de 1950, a ideia de inexistência de preconceito racial. Essa ideia tornou-se hegemônica especialmente após a publicação, em 1933, de *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre e foi bem aceita na sociedade brasileira porque, em comparação com outras sociedades, o Brasil não apresenta situações extremas de conflito racial. Entretanto, as pesquisas (HASENBALG, 1979; HENRIQUES, 2000; GONÇALVES, 1996) sobre a situação de vida da população brasileira apresentam diferenças educacionais significativas entre negros e brancos em relação ao tempo de escolaridade e ao acesso ao ensino superior. A desvantagem educacional da população negra tem efeitos no mercado de trabalho, na renda e nas condições de vida, indicando que o preconceito racial convive e muitas vezes prevalece sobre o preconceito de classe social. Depois de uma intensa luta das organizações negras, o Estado brasileiro, a partir do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, reconhece a situação diferenciada de negros e brancos e a conseqüente necessidade de medidas de combate ao racismo e à desigualdade racial. O debate chegou às instituições de ensino superior e alguns intelectuais passaram a defender a necessidade de promoção de políticas de ação afirmativa voltadas ao acesso da população negra à educação superior.

A 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, foi fundamental para que o governo brasileiro adotasse uma posição diante das pressões internacionais. Reuniram-se nesta Conferência 173 países, os quais reconheceram que a origem das diferenças socioeconômicas está diretamente relacionada à discriminação racial.

Outro marco importante desta luta foi a Marcha Zumbi dos Palmares, no ano 1995, pelos 300 anos da morte deste que foi o maior representante dos negros brasileiros.

É neste contexto que o Brasil dá início às políticas de ação afirmativa. O movimento negro foi o principal articulador do processo

reivindicando a adoção pelo Estado de políticas voltadas à superação das desigualdades raciais vigentes na sociedade brasileira. Dessa forma, colocaram-se em evidência as desigualdades raciais e a discussão sobre o mito da democracia racial.

1. MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E TEORIAS SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Em 1888, com o fim do período escravista, a sociedade brasileira, em especial a elite, passa a se ocupar da construção de uma identidade nacional. A preocupação era como integrar os negros na sociedade se eles eram vistos como seres inferiores e, portanto, indesejáveis. Havia o entendimento da elite de que era necessário promover o branqueamento da população brasileira, através da miscigenação. O ideal de branqueamento baseava-se na superioridade da população branca e no conseqüente desaparecimento gradual dos negros, através da miscigenação.

Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito a influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se travava a partir do fim do século XX. (MUNANGA, 2008, p. 48).

A ideia de democracia racial, que predominou no pensamento brasileiro durante todo o século XX, teve seu marco com a publicação da obra *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, no início da década de 1930. Essa obra narra uma história social do mundo agrário e escravista do nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII e defende a tese de que as relações raciais existentes no Brasil seriam menos opressivas do que em outros países onde também houve escravidão. Além disso, o grau elevado de miscigenação teria levado à inexistência de uma separação tão rígida entre as raças. De acordo com o autor, a fusão pacífica dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas era o que distinguia o Brasil de outras nações (TELLES, 2003).

Do ponto de vista de Gilberto Freyre, a família patriarcal do nordeste do Brasil era o grande fator de colonização e o princípio único da autoridade, obediência e coesão. Vista por este ângulo, essa família

podia integrar harmoniosamente a sociedade brasileira, pondo fim à persistente angústia da heterogeneidade racial e, ainda, oferecer o alívio da democracia racial.

Em sua análise, Freyre não levava em conta o contexto histórico das relações de poder entre senhores e escravos do qual surgiram os primeiros mestiços. Sua análise serviu principalmente para reforçar o ideal de branqueamento, mostrando que a elite branca adquirira preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano, dando origem à população mestiça.

Freyre sustentou que no Brasil não havia preconceito de cor com base em estudos acerca da família patriarcal na formação social brasileira. Ele defendia que havia uma tolerância e interrelação entre as raças que não permitiam discriminações. O autor advogou a positividade de um Brasil miscigenado, acostumado a interações afetivo-sexuais entre os grupos raciais, podendo afirmá-lo como exemplo de “democracia étnica”. Ou seja, de convivência respeitosa e harmônica entre raças.

MUNANGA, (2004, p. 115 e 116), atribui a originalidade do sistema racial brasileiro à capacidade do país de “manter uma estrutura racista sem hostilidades fortemente aberta como se observa em outros países”. E questiona:

Como explicar que, numa nação complexa, construída num imenso território, com uma população estimada de 160 milhões de habitantes, numa nação marcada pelas diversidades étnicas e raciais, não se observem fenômenos de afirmação de identidades étnicas acompanhados de busca de autonomia e separatismo, com tanta força como acontece atualmente em alguns países ocidentais? A explicação estaria na ideologia brasileira, profundamente assimilativa¹ capaz de criar constrangimento para os grupos que procuram se manter afastados da sociedade nacional.

Essa ideologia não só procurou disseminar fatores culturais capazes de dominar as heranças culturais dos grupos étnicos que ela englobou, como conseguiu criar em toda a população, por mais heterogênea que seja, o sentimento de um destino comum, com maior poder de mobilização que o de origem étnica particular (MUNANGA, 2004, p. 114-115).

Nogueira (1985), elaborou o conceito “preconceito de marca” para diferenciar o racismo brasileiro do racismo nos Estados Unidos, que ele caracteriza como “preconceito de origem”. O autor afirma que todos os racismos são abomináveis, mas cada um deles têm uma dinâmica particular que conduz a resultados e a consequências diferentes na luta de suas vítimas.

O preconceito de origem leva à retenção do grupo racial oprimido de seus membros mais bem-sucedidos com a consequente acumulação, através das gerações, de suas conquistas culturais e patrimoniais; enquanto o de marca condiciona a progressiva incorporação ao grupo racial hegemônico dos mestiços, na medida em que perdem as características do grupo oprimido, com a consequente transferência das conquistas de um grupo para outro. No Brasil, onde a ênfase está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sociocultural dos indivíduos, as possibilidades de formar uma identidade coletiva que aglutina “negros” e “mestiços”, ambos discriminados e excluídos, ficam prejudicadas. (NOGUEIRA, 1985, p. 23).

A ideologia do branqueamento criou raízes profundas na sociedade brasileira no início do século XX, tanto que na década de 50 o Brasil era reconhecido internacionalmente por sua democracia racial. Tal foi a força dessa imagem que, no final da década de 50 do século passado, o Brasil foi escolhido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para sediar um amplo programa de pesquisas sobre relações raciais destinado a mostrar ao mundo, marcado pelos horrores do holocausto, o modelo de uma experiência bem sucedida de relações raciais, caracterizada pela convivência pacífica entre os diferentes grupos. (PAULA, 2008).

O sociólogo Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo (USP), foi o pesquisador brasileiro que coordenou o projeto da UNESCO. Esses estudos ficaram conhecidos como “O Programa UNESCO” e foram realizados na Bahia, no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Recife. Os resultados das pesquisas revelaram uma realidade distinta daquela idealizada, que contrariava a expectativa otimista de seus patrocinadores. Isto é, mostrou o oposto do “paraíso racial”, identificando uma sociedade marcada pelo preconceito racial, com significativa distinção nas condições de vida de brancos e negros (PAULA, 2008).

O sociólogo paulista concentrou seus estudos nas relações hierárquicas de desigualdade racial e na discriminação que as causou. Para ele, com o desenvolvimento da sociedade capitalista o racismo desapareceria, quando a ordem social competitiva superasse as distorções resultantes da concentração de renda, privilégio e poder.

Para Florestan Fernandes (1968), as diferenças de classe tenderiam a tornar-se a única desigualdade social significativa, na medida em que a sociedade brasileira se modernizasse. O processo de modernização destruiria a herança cultural que influenciava a percepção dos brasileiros pretos como inferiores aos brancos. Como os pretos são geralmente pessoas mais pobres, as duas características são comumente

confundidas e seria muito fácil imaginar que classe é o principal fator de desigualdade. No entanto, vários estudos demonstraram que a raça têm efeitos específicos sobre os retornos sociais no Brasil, especificamente os retornos educacionais. Isso quer dizer que os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, desse fator por serem pretos. Essa perspectiva, que destaca a especificidade do efeito do pertencimento étnico, foi desenvolvida a partir dos trabalhos de Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, e significou a inauguração de um novo patamar na análise das relações raciais no Brasil influenciando a maior parte do trabalho de pesquisadores mais jovens. O aprofundamento dos estudos sobre as relações raciais evidenciará que, mesmo com a extinção do trabalho escravo, a condição de inferioridade social dos negros persistiu.

No final dos anos 70, a tese de doutorado sobre relações raciais no Brasil, de Carlos Hasenbalg, contrapõe-se à perspectiva de Florestan Fernandes. Hasenbalg enfatiza o quanto a discriminação racial é um traço contemporâneo da sociedade brasileira, combinando-se antes do que opondo-se ao processo de industrialização. Mais que uma herança da escravidão, o autor observa que as desigualdades existentes entre brancos e negros decorrem da discriminação racial que se perpetua na sociedade capitalista brasileira. O preconceito e a discriminação raciais são reelaborados e assumem novas funções na sociedade.

Hasenbalg constata ainda em sua pesquisa profundas distâncias entre negros e brancos na sociedade brasileira e que as desigualdades existentes entre estes segmentos sociais no mercado de trabalho, na distribuição de renda e no acesso à educação são desigualdades marcadas pelas características raciais desses grupos e não apenas pela condição de classe. Essas condições o levam a assinalar que a “persistência histórica do racismo não deve ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente” (HASENBALG, 1987, p. 11).

Para o autor, o preconceito e a discriminação funcionam como mecanismos de exclusão, cotidianamente atualizados pela realidade brasileira. Daí a sua observação de que embora se saiba hoje que a raça é tão somente uma representação, um atributo que é elaborado socialmente, a partir de marcas corporais, essa representação continua a operar como um dos critérios mais importantes no recrutamento dos indivíduos às posições da hierarquia social.

A perspectiva adotada por Hasenbalg inaugura uma nova interpretação sobre as relações sociais brasileiras, desencadeando uma rica produção de estudos buscando apreender as relações entre brancos e negros em vários espaços como o mercado de trabalho, a educação, a política, entre outros espaços sociais, resultando num consistente mapeamento das desigualdades raciais no país, o que contribuiu para abrir caminho para a formulação das políticas de combate ao racismo e à discriminação racial no Brasil.

2. POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR

A partir de 1990, ganha força o debate das políticas públicas quando diferentes instituições do governo, entre elas as universidades públicas iniciaram a discussão sobre políticas específicas para minimizar a discriminação, o preconceito e as desigualdades raciais no ensino superior. Esse movimento foi resultado das lutas do movimento social negro, principal protagonista das políticas de ação afirmativa no enfrentamento das desigualdades raciais observadas cotidianamente, do engajamento de intelectuais e do contexto internacional marcado pela realização da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Em 1995, o ápice da luta por ações afirmativas no Brasil foi a Marcha em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. A Marcha definiu uma mudança na organização do movimento social negro. Inicialmente, o movimento visava mais a denúncia de práticas de discriminação racial e mais recentemente passou a propostas de políticas de igualdade racial, como a implementação de ações afirmativas.

A partir desse episódio, o Estado admite a existência de racismo na sociedade brasileira e cria o “Grupo de Trabalho Interministerial”, em novembro de 1995, cuja finalidade era realizar diagnóstico, elaborar propostas e projetos dirigidos à melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. Embora o GT tenha formulado uma série de propostas, elas não foram assumidas pelo governo.

Em 1996 foi realizado pelo então Ministério da Justiça, o “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, que teve como objetivo formular políticas públicas para a população negra, conside-

rando o reconhecimento do governo Fernando Henrique Cardoso em relação à existência de discriminação e desigualdade racial no Brasil. A partir desse reconhecimento, foi constatada a necessidade de criar estratégias e estabelecer medidas de combate ao racismo (NASCIMENTO, 2007, p. 69).

Nessa mesma linha, o Programa Nacional para a Promoção dos Direitos Humanos, do governo FHC, propunha ações afirmativas para negros com o objetivo de redução das desigualdades econômicas, sociais e culturais ainda existentes no país. (BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1996).

Apesar da movimentação do Estado e da criação de GT específico para a discussão da questão racial, será a “3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, que fortalecerá o debate em torno das políticas de ação afirmativa para negros no Brasil. Neste evento foram aprovadas as primeiras medidas no sentido de enfrentar as desigualdades raciais. Esse processo foi fundamental para que o governo brasileiro, através das suas instituições, tomasse uma posição sobre as desigualdades étnico-raciais presentes no país.

Com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, ampliou-se o debate em torno das ações afirmativas e a implementação de medidas concretas, como a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do Ensino Básico. Nesse mesmo ano, é criada a Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) através da Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678. A SEPPIR nasce do reconhecimento das lutas históricas do movimento negro brasileiro que propuseram políticas de ação afirmativa, em especial cotas para negros nas universidades.

Existem no Brasil sistemas específicos para ingresso no ensino superior. As cotas etnicorraciais são uma das principais medidas afirmativas adotadas em defesa da população afro-brasileira, pois proporciona a inserção de um contingente considerável de negros na rede universitária do país. Outras medidas são: reserva de vagas do vestibular para alunos formados em escolas públicas, cotas para indígenas, cotas para as populações quilombolas, cotas para pessoas com algum tipo de deficiência, cotas para estudantes com baixa renda familiar, cotas para professores da rede pública, cotas para populações de cidades do interior e cotas para filhos de policiais e bombeiros mortos

em serviço; além do bônus, que é o acréscimo de pontos, por meio de valores fixos ou de porcentagens, na nota do vestibular de candidatos em condições socioeconômicas desfavorecidas.

Apesar de políticas afirmativas direcionadas para a população negra, esse público ainda é minoria nas universidades federais. Estudo lançado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em setembro de 2011, sobre o perfil dos estudantes de graduação mostra que: “8,72% deles são negros. Os brancos são 53,9%, pardos 32% e os indígenas menos de 1%.” Ainda que a participação dos negros nas instituições federais de ensino superior seja pequena, houve um crescimento em relação à pesquisa anterior produzida pela ANDIFES no ano de 2003, quando menos de 6% dos alunos eram negros. Isso significa um aumento de 47,7% na participação dessa população em universidades federais.

A adoção de ações afirmativas nas instituições de ensino superior brasileiras, é um avanço histórico do ponto de vista social, político e econômico. Além de colocar em evidência o tema da discriminação racial, cria condições para enfrentá-lo através de uma maior presença de negros nas universidades e refletir na melhoria dos níveis de emprego e renda e consequentemente melhoria do padrão de vida da população negra.

Discutir cotas raciais na universidade toca em inúmeros pontos nevrálgicos da sociedade brasileira pondo a nu as contradições sociais mais profundas de nosso país. Esse debate, bastante complexo, envolve as relações universidade e sociedade, a formação da elite; a constitucionalidade da implementação de políticas de cotas raciais, o possível alcance das mesmas; as mazelas de nosso passado escravocrata, a ideologia da “democracia racial” brasileira, a discriminação contra negros e pardos, ainda presente em nossos dias; a questão da distribuição de renda, a necessidade do reconhecimento de todos os grupos sociais como um direito de cidadania e, por último, mas não menos importante, qual o nosso projeto de nação. Os argumentos ora enfatizam problemas mais internos das universidades e suas implicações administrativas, ora levantam questões de natureza política e filosófica que se referem ao modelo de sociedade que desejamos. (OLIVEN, 2007, p. 43).

A questão da implementação de cotas raciais como uma forma de política para a correção das desigualdades no Brasil, mais do que polarizado, tem mobilizado a sociedade nacional. As discussões realizadas pela mídia, as inúmeras publicações acadêmicas, a criação de políticas afirmativas governamentais, as distintas manifestações dos movimentos sociais, têm aumentado o conhecimento das raízes

históricas e das desigualdades sociais e raciais presentes e naturalizadas no cotidiano. Esse conjunto de ações é fundamental para a construção de um projeto nacional que vise uma sociedade mais justa.

3. AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), denominado até o ano de 2008, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-SC), antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC), é uma instituição de ensino, pública e gratuita. O IFSC oferta cursos profissionalizantes bastante diversificados e com níveis distintos de qualificação. Ele possui cursos de nível médio integrado ao profissionalizante, cursos de nível médio subsequentes destinados a alunos que já concluíram o ensino médio e desejam se qualificar, Formação Inicial e Continuada (FIC), Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA), cursos superiores de tecnologia e licenciatura e cursos de pós-graduação.

As primeiras discussões sobre ações afirmativas no IFSC tiveram início em 2006, com a criação de um Grupo de Trabalho Ações Afirmativas, com a finalidade de construir fundamentos teóricos sobre o tema e encaminhar a discussão à comunidade acadêmica. O objetivo do grupo era sistematizar um Programa de Ações Afirmativas para ampliar o acesso no CEFET-SC.

As experiências de implementação de reserva de vagas na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Paraná foram fundamentais para o Grupo de Trabalho elaborar uma proposta. Além disso, realizou-se levantamento para identificar as instituições de ensino superior que utilizam o sistema de cotas.

A partir destas experiências, variadas formas de ingresso foram avaliadas pelo GT, quais sejam: vestibular com cotas ou bonificação para estudantes oriundos de escola pública, para pessoas com baixa renda, para a população negra, sorteio, entre outras. Quanto à adoção de ações afirmativas para estudantes oriundos de escola pública, não havia divergência. Essa compreensão estava baseada na análise de dados de pesquisas que apontavam o baixo percentual de estudantes oriundos de escolas públicas que acessam às universidades públicas. Tais pesquisas concluíam que os egressos de escolas da rede privada constituem maioria na ocupação das vagas em universidades públicas, especialmente em cursos nos quais há uma forte demanda.

As ações afirmativas para negros foram aprovadas no grupo após uma reflexão sobre determinados impactos da discriminação racial durante a vida de uma pessoa, o que leva os candidatos negros e brancos a chegarem ao vestibular em condições desiguais de competição.

Fundamentando a sua opção por ações afirmativas para negros, o Grupo de Trabalho se referenciou em autores cujas pesquisas (MUNANGA, 2003; TRAGTENBERG, 2010; GOMES, 2005) apontam o alto grau de discriminação sofrido pelas pessoas negras e as consequências resultantes deste processo.

O GT procurou conhecer as formas específicas de dominação a que os brasileiros negros estão sujeitos. Sem dúvida, a maioria de pretos e pardos no Brasil é exposta aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Mas, além disso, essas pessoas sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial. Assim, o GT concentrou seus estudos nos mecanismos que reproduzem as desigualdades raciais.

No Brasil, os índices de desenvolvimento humano (IDH) de brancos e negros são bem diferentes, conforme o relatório de desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2005). O IDH reflete a longevidade, o nível educacional e de renda de uma população. No ranking do IDH das nações, os brancos brasileiros estavam, em 2005, em 44º lugar e os negros brasileiros em 105º. Somente como referência, a diferença entre esses IDHs é de 30 posições nos Estados Unidos. Neste mesmo relatório consta que o percentual de pessoas com nível superior concluído na população negra era de 2,5% no Brasil em 2001, índice próximo ao da África do Sul à época do apartheid e dos Estados Unidos à época da segregação racial. Portanto, sem leis racistas a sociedade brasileira produz um quadro de desigualdade na educação superior ou igual a de países que possuíam legislações abertamente discriminatórias. (TRAGTENBERG, 2010 p. 151-152).

O GT buscou em todo o processo de discussão justificar a importância da proposta que possibilitasse que, no mínimo, cinquenta por cento das vagas dos cursos fosse destinada a estudantes de escola pública. Quanto às vagas destinadas aos candidatos negros, foi considerado o percentual de pretos e pardos na população de Santa Catarina que consta no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que é de 10%.

Em outubro de 2008 foram aprovadas ações afirmativas para os cursos de Licenciatura, sendo implementadas no primeiro semestre de 2009, com reserva de:

- 50% das vagas dos Cursos Superiores de Licenciatura para candidatos oriundos de escola pública;
- 10% das vagas dos Cursos Superiores de Licenciatura para candidatos negros. Sendo, prioritariamente candidatos negros que cursaram o ensino médio em escola pública;
- 40% das vagas para a classificação geral.

No segundo semestre de 2009, foi ampliado o programa de ações afirmativas, através da reserva de vagas para todos os cursos superiores, incluindo os cursos a distância.

A seguir será descrita a metodologia utilizada para a coleta dos dados da pesquisa e a análise destes dados.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização da pesquisa foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados contendo perguntas abertas. Desta forma, foi possível conhecer a opinião dos estudantes sobre as ações afirmativas, o preconceito racial e como os estudantes pesquisados avaliam o programa de ações afirmativas do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus São José.

O universo pesquisado se constituiu de estudantes que ingressaram pelas cotas raciais, nos cursos superiores de Licenciatura em Química e Sistema de Telecomunicações do Câmpus São José.

O Câmpus São José é um dos maiores e mais importantes do Instituto Federal de Santa Catarina, em se tratando de número de matriculas, infra estrutura material, recursos humanos e o segundo Câmpus mais antigo, criado em 1988, ainda como Escola Técnica Federal de Santa Catarina, o que torna esta amostra significativa. Além disso o Câmpus São José, juntamente com os Câmpus Florianópolis e Jaraguá do Sul, foi um dos primeiros a adotar o sistema de cotas raciais e, neste sentido, acumula uma experiência importante que deve ser resgatada.

Através da análise das atas das comissões de validação da autodeclaração foram identificados vinte e um estudantes que ingressaram nos anos de 2009, 2010 e 1º semestre de 2011 pelo sistema de cotas raciais. Entretanto, para obter dados como telefone, endereço eletrônico e a situação escolar de cada estudante, foi necessário acessar o sistema acadêmico. Após consulta ao setor de suporte educacio-

nal para liberação do acesso a esses dados, constatou-se que o número inicial de vinte e um estudantes passou para quinze, pois seis não constavam do sistema acadêmico, por motivo de desistência do curso.

O contato inicial foi realizado por telefone. A pesquisadora se identificava como assistente social, integrante da Comissão Ações Afirmativas e aluna do mestrado interinstitucional IFSC/UNICAMP, além de manifestar o seu interesse em pesquisar os estudantes que ingressaram no Câmpus São José pelas cotas raciais. Por último, procurou-se consultar os estudantes sobre seu interesse em responder o questionário que seria enviado por correio eletrônico.

Houve dificuldade para encontrar alguns alunos que haviam mudado de telefone ou não atendiam as chamadas. Outros alunos, não frequentavam mais o curso, pois haviam passado no vestibular para outra instituição ou desistido. Nos doze contatos bem sucedidos, isto é, cujos alunos estavam regularmente matriculados e concordaram em responder o questionário, os endereços eletrônicos foram confirmados ou atualizados. Houve também contato pessoal com os alunos que não foram encontrados através dos telefonemas, mas que estavam regularmente matriculados. Nem sempre o estudante estava frequentando a turma registrada no sistema acadêmico. Para localizar os alunos foi realizado contato com os coordenadores de curso. Nessas situações, o coordenador de curso identificava quais disciplinas, os dias e horários que o estudante estaria no Câmpus. Finalizada essa etapa, foi enviado e-mail para doze estudantes, com o questionário anexo. Destes estudantes, nove deram retorno: sendo cinco do curso de sistemas de telecomunicações e quatro do curso de licenciatura. Com os demais foi reafirmado o pedido de preenchimento do questionário, mas não houve devolução.

Para uma melhor aproximação dos estudantes pesquisados e seus depoimentos, foi elaborada uma descrição que permite relacionar cada resposta ao seu respectivo autor. Assim, os estudantes estão identificados da seguinte forma:

Estudante A - 29 anos; mora com a esposa e 3 filhas; funcionário público; cursa sistemas de telecomunicações.

Estudante B - não identificou idade; mora com a sogra e a esposa; não trabalha, cursa sistemas telecomunicações.

Estudante C - 28 anos; mora com a mãe e irmãos; atendente telemarketing; cursa licenciatura.

Estudante D - 36 anos; mora com a esposa e filha; não trabalha; cursa licenciatura.

Estudante E - 21 anos; mora com os pais e sobrinho; bolsista; cursa licenciatura.

Estudante F - 21 anos; mora com os pais e irmão; não trabalha; cursa sistemas de telecomunicações.

Estudante G - 18 anos; mora com os tios; bolsista; cursa licenciatura.

Estudante H - 36 anos; mora com o esposo; técnica em telecomunicações; cursa sistemas de telecomunicações.

Estudante I - 42 anos; mora com o esposo, 2 filhos e a sogra, estagiária; cursa sistemas de telecomunicações.

5. COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS

O conjunto de questões a seguir tem a finalidade de conhecer aspectos referentes à vida escolar dos estudantes, sua opinião sobre discriminação na sociedade brasileira e no Instituto Federal de Santa Catarina. Além disso, será analisada a opinião dos estudantes sobre Ações Afirmativas, como eles avaliam o Programa de Cotas para negros do IFSC e, por último, qual o significado do ingresso através das cotas étnico raciais.

Na tabela abaixo, apresentou-se opções para que o estudante se posicionasse sobre as cotas. Se nenhuma das alternativas expressasse sua opinião, o estudante poderia responder a questão descrevendo opinião diferente das apresentadas no questionário.

ESTUDANTE	OPINIÃO SOBRE COTAS
6	É uma medida reparadora para os negros
-	É uma medida discriminatória pois julga os negros incapazes
1	Deveria haver oportunidades iguais para todos
-	Deveria haver somente cotas para estudantes pobres
2	Tenho outra opinião

TABELA Fonte: Dados da pesquisa.

No que diz respeito a Tabela, acima os estudantes responderam que *é uma medida reparadora para os negros*. Esta afirmação está relacionada ao passado histórico de exclusão e de desigualdades que precisam ser reparadas. Eles reconhecem a necessidade de uma compensação histórica pelos séculos de escravidão a que foram submetidos os negros, gerando desigualdades nas condições de vida deste grupo étnico racial em relação à população branca. 1 estudan-

te respondeu que *deveria haver oportunidades iguais para todos* e 2 expressaram opinião diferente das opções apresentadas para a questão, conforme depoimento a seguir:

É um direito dos negros, pois a maioria ainda não tem condições de ter uma educação digna, e para ingressar num curso superior não basta apenas ter o nível médio em escolas públicas, é necessário um reforço que chamamos de cursinho preparatório onde a maioria não tem condições financeiras para ingressar facilitando assim, para os que tem condições, ou seja, os brancos. (Estudante C).

O estudante considera as ações afirmativas um direito que deve vir acompanhado de medidas de acesso e cita como exemplo os cursinhos pré-vestibulares para negros. Segundo PEREIRA, (2007, p. 83), “os cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes têm exercido papel fundamental para a preparação bem-sucedida nas matérias básicas que constituem as provas de vestibular, bem como, na motivação pessoal a fim de que os estudantes negros e carentes alcancem o ensino superior.” Os cursos preparatórios, têm como público-alvo jovens e adultos que não dispõem de recursos financeiros para frequentar cursos particulares.

Outro estudante refere-se ao não preenchimento das vagas destinadas às cotas raciais. Este fator pode estar associado ao desconhecimento do programa de ações afirmativas, do IFSC. Outra interpretação que se pode inferir é a dificuldade dos candidatos aos cursos superiores do IFSC, de optarem por cotas étnico raciais, por haver certo constrangimento do candidato de se identificar como negro e ser discriminado por esta opção.

Apesar de considerar uma medida reparadora para os negros, fico triste ao verificar que muitas vezes tais vagas são completadas por outros candidatos por estas não terem número suficiente de interessados não somente neste curso, mas em outros cursos e/ou outras instituições que aderem a este método classificatório. (Estudante I).

Sobre a colocação acima, considera-se que a implementação de cotas ainda é recente no sistema educacional brasileiro. Mesmo uma medida que amplie as possibilidades de acesso ao ensino, como é o caso das cotas, necessita de um tempo até se consolidar. Embora o IFSC se utilize de diferentes estratégias de divulgação de seus cursos através de site específico, da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia que destaca as potencialidades de cada curso, através dos meios de comunicação de massa, visitas às escolas, divulgação junto aos movimentos sociais, ainda é restrita a procura por alguns de seus cursos.

O curso de Licenciatura em Química do Câmpus São José, nos processos de ingresso dos anos de 2010 e 2011, apresentou número menor de inscritos do que o número de vagas ofertadas.

Uma possibilidade para o não preenchimento das vagas, pode estar relacionada ao status que ocupa determinados cursos em nossa sociedade. De acordo com Rosemberg (1998), na sociedade brasileira, cursos da área de educação, ciências humanas, entre outros, “têm menor prestígio acadêmico, menor capacidade de alocação no mercado de trabalho e baixo salário”. Os cursos, cuja profissão é desprestigiada, tendem a ter baixa procura no concurso vestibular e, em alguns casos, o número de vagas ultrapassa o de candidatos.

6. DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA E NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

A respeito de *discriminação racial na sociedade brasileira*, 8 estudantes concordam que ela existe e algumas das respostas descrevem como esta discriminação se manifesta.

Começando pela própria cor da pele, ao qual vai sendo interpretado sempre como negro escravo, subordinado ao branco. Em seguida vai pelo nível de formação, cultura e pelas condições financeiras. (Estudante C).

Na resposta do estudante, verifica-se que a cor da pele é imediatamente ligada à condição de escravo e submisso ao homem branco. Esse passado impõe desigualdades aos negros no nível educacional, cultural e de renda. Compreende-se que, apesar do processo de abolição, a discriminação contra o negro persiste. Outra manifestação refere-se às condições de vida da população negra. O negro é associado às piores condições de vida: morador de favela e com acesso restrito à educação. Além disso, o depoimento refere-se a restrita possibilidade de mobilidade social, uma vez que, as funções que exercem os negros não lhes propiciam oportunidade de mobilidade social, considerando que desenvolvem atividades com pouca ou nenhuma qualificação.

Se fizermos um levantamento nas favelas, nas comunidades carentes, observaremos que a maioria das famílias que lá residem são compostas por negros, que não possuem uma educação adequada, um círculo familiar estável. As marcas do período escravista são visíveis com muita facilidade nos dias de hoje, os negros são encarregados, mesmo que indiretamente, dos serviços

pesados, dificilmente chegam a cargos administrativos nas empresas. (Estudante A).

No depoimento anterior, o estudante vê o negro em condição inferiorizada, não tendo acesso às profissões, cujos salários são mais valorizados. Para este aluno, a discriminação está institucionalizada, impedindo a mobilidade social. Segundo GUIMARÃES, (2005, p. 146):

O racismo institucional funciona a partir da identificação de atributos diferencialistas da população, permitindo a constituição de subgrupos alvos de comportamentos discriminatórios e que visa tolher-lhes as possibilidades de ascender às posições de poder e de autoridade. Esse subgrupo é a população negra, que por meio de um processo histórico fundado no colonialismo e no escravismo, foi, e continua sendo, sistematicamente obstruída em sua trajetória de ascensão social.

Tratando-se ainda sobre discriminação racial na sociedade brasileira, alguns alunos referem-se ao racismo disfarçado ou velado como uma manifestação cotidiana, que têm consequências nas oportunidades de acesso às condições de vida da população negra.

Geralmente é difícil perceber claramente a manifestação. É meio que uma discriminação velada. Mas percebe-se as vezes nas oportunidades de trabalho e no meio social por parte de poucas pessoas. (Estudante H).

Travestido, escondido e é representado pelo efetivo que há de negros em postos de trabalho de boa remuneração. (Estudante D).

Percebe-se muitas vezes de forma muito disfarçada. Outras vezes nem tanto. Como outro dia a minha vizinha que tem um filho adotivo negro comentou que por diversas vezes por ela estar dirigindo o carro dela (fox) e ele no dele (uno) seguindo, são parados no trânsito para se certificarem de que não estão sendo seguidos. (Estudante I).

O racismo disfarçado é o que SEGATTO, (2005/2006) p. 79 denomina de “racismo prático, automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia”. É também uma ação silenciosa, diária e difusa. A expressão desse tipo de racismo está na ausência de pessoas negras em profissões de prestígio e nos espaços de decisão. O registro feito pela aluna sobre sua vizinha, demonstra o medo que sente por ter acesso a bens materiais que, na nossa sociedade não são compatíveis para uma pessoa negra. Prevalece, para esta pessoa, o estigma da inferioridade.

À pergunta *“você percebe que há discriminação racial no IFSC, 2 estudantes confirmaram a existência de discriminação e uma estudante refere-se ao preconceito regional.*

Se manifesta de diversas formas, principalmente no quesito oportunidades, já que as mesmas não são iguais para brancos e negros. (Estudante B).

Indicações sem que ocorra uma triagem ou até mesmo seleção transparente. (Estudante D).

Aqui nunca percebi tal situação. Porém, no semestre passado um colega sentiu-se ofendido por outro colega que ao fazer uma relação sobre o lado escuro em um trabalho tipo palestra realizou a brincadeira infeliz o lado escuro e este coincidentemente estava um colega de pele um tanto escura. (Estudante I).

As duas opiniões referem-se à falta de oportunidade para os estudantes negros no IFSC, sendo que uma delas é mais contundente quanto ao acesso no desenvolvimento de atividades alegando que não há uma seleção transparente. Cabe esclarecer que para todas as vagas, bolsas de trabalho e os programas da assistência estudantil, são editais onde constam as condições para inscrição de candidatos. Mesmo assim, é possível que os estudantes não classificados sintam-se discriminados. Outra aluna manifesta-se quanto ao preconceito regional:

Percebo que a discriminação maior é referente à cultura, como no meu caso que sou da região Norte. (Estudante C).

A aluna refere-se ao preconceito regional (GUEDES, 2008), que se configura quando alguém ou um grupo acredita que a população de uma determinada região é inferior cultural e intelectualmente, seja pelo seu modo de falar, por seus hábitos e principalmente pelo status econômico da região. O preconceito regional está também fortemente ligado ao preconceito linguístico, visto que o sotaque é um dos principais elementos da identidade cultural de uma região. As regiões Norte e Nordeste do Brasil são as que mais sofrem com tais formas de preconceito, por serem regiões que apresentam muitas carências de ordem econômica e educacional. Desse modo, sua população é discriminada por esses fatores.

O que se pode perceber é que, embora, os 9 estudantes pesquisados tenham respondido que há preconceito na sociedade brasileira, quando perguntados sobre o preconceito num contexto mais

próximo apenas 3 responderam que há preconceito no IFSC. Da mesma forma, pesquisa realizada em 2008 pelo Ministério da Justiça sobre assuntos raciais conclui que 93% dos entrevistados reconheceram que existe preconceito racial no Brasil; mas 87% dos entrevistados afirmaram que mesmo assim nunca sentiram tal discriminação. As respostas evidenciam que existe uma diferença de percepção entre a existência do racismo no Brasil e a vivência dele. Sugere que o discurso da democracia racial está incorporado nos estudantes pesquisados do Câmpus São José e os impede de perceber a desigualdade de tratamento e de condições de vida da população negra nos vários espaços da sociedade brasileira. Se esta percepção está impregnada pelo discurso da democracia racial, mesmo aqueles que são submetidos à discriminação, têm dificuldade de percebê-la, ou não se sentem à vontade para denunciá-la. Contudo, se efetivamente a maioria dos estudantes sujeitos desta pesquisa não constata a existência de discriminação no IFSC, pode significar que o reconhecimento sobre diversidade sociocultural, igualdade de oportunidades e o acesso material para grupos sociais discriminados é compartilhado pela comunidade escolar do Câmpus São José.

Na sequência, todas as perguntas são abertas e os estudantes pesquisados expõem livremente a sua opinião. Para a pergunta o que você entende por Ações Afirmativas, foram obtidas as seguintes respostas de dois estudantes pesquisados:

São medidas especiais que são tomadas para reparar as desigualdades sofridas no passado decorrentes de motivos étnico-raciais, entre outros. (Estudante F).

Uma medida para diminuir as diferenças sociais e até mesmo econômicas entre os negros e descendentes afro-brasileiros em relação a predominância da raça branca. (Estudante D).

O argumento apresentado por estes dois estudantes aborda a questão da reparação, tendo em vista todo o período em que os negros foram escravizados na sociedade brasileira. De acordo com SEGATTO, (2005), a noção de “reparação”, ou seja, o ressarcimento por atos lesivos cometidos contra um povo assim como a noção de “compensação” pelas perdas ocasionadas são os conceitos que orientam e conferem sentido à implementação da medida. Neste sentido, ações afirmativas se apresentam como instrumento de superação da discriminação de cunho histórico, em função de séculos de escravidão. Existe uma dívida histórica, que através de uma política de ação afirmativa, começa

a ser paga. As ações afirmativas, através das cotas, contribuem para corrigir as injustiças do passado cometidas contra a população negra. Assim se pronunciam quatro estudantes:

Sinceramente eu desconhecia por este nome. O pouco que sei é que é um programa ao qual favorece e difere de forma particular os negros, estudantes em escolas públicas e de baixa renda aos quais tem interesse em ingressar em um curso superior, reservando vagas somente para esse grupo de pessoas. (Estudante C).

São políticas do governo que visam a equiparação das oportunidades para aquelas pessoas que não as tiveram desde cedo. (Estudante B).

Imagino que deve ser um tipo de mobilização destinada a ajudar pessoas que de algum modo se sentem diferenciadas dos outros indivíduos. (Estudante E).

Entendo que é um conjunto de ações elaboradas com o intuito de equiparar as diferenças e injustiças sociais. Tanto raciais como de classes sociais/econômicas. (Estudante H).

Para este conjunto de estudantes a política de ação afirmativa na educação superior assegura aos negros maiores oportunidades educacionais, através de instrumento específico para grupos vulneráveis no enfrentamento de processos de exclusão e de desigualdade racial. É também, uma forma de equiparar a situação dos estudantes negros à população universitária, composta majoritariamente por estudantes brancos. As respostas anteriores demonstram o grau de conscientização destes estudantes sobre políticas de ação afirmativa e também fazem menção a adoção de medidas governamentais diferenciadas que diminuam essas desigualdades.

Acho que é uma medida sócio educativa, de forte impacto social. Percebe-se que o Brasil não está preparado. Devemos encarar de frente que nossos ancestrais foram arrancados de suas famílias, arrastados para uma terra desconhecida, humilhados, escravizados, assassinados, por mais de 400 anos e que essa dívida histórica perdura até hoje. Acredito que esta dívida está sendo saldada de maneira correta, através das ações afirmativas, dando educação, direitos a uma enorme parcela que há centenas de anos vem sendo deixada de lado. É uma forma para que os negros, os índios e os pobres tenham seus direitos garantidos. (Estudante A).

ANDRÉ, (2008), refere-se à privação dos laços, a vergonha, a humilhação, o medo e a tristeza a que foram submetidos os negros escravizados, constituindo, nesta população, um sentimento de inferioridade. Considerando, todo este contexto, o lugar que o estudante

cotista ocupa é um direito, e é fundamental que este lugar estimule a vontade de lutar contra as desigualdades sociais e pela superação da discriminação racial. Sendo assim, o programa de ações afirmativas demonstra a mudança de percepção da sociedade brasileira, que se pensava como uma democracia racial e passa a reconhecer a prática de discriminação, bem como a necessidade de medidas para correção das desigualdades e a superação dos obstáculos à mobilidade social da população negra.

7. REPERCUSSÕES DA POLÍTICA DE COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS DO IFSC - CÂMPUS SÃO JOSÉ

A pergunta *como você avalia o Programa de Reserva de Vagas para Negros do IFSC* obteve respostas que demonstram a satisfação que o aluno sente por estar estudando numa instituição de ensino de qualidade e com boas perspectivas profissionais. Estas respostas enfatizam o prestígio de uma instituição de ensino, como é o IFSC, que dispõe de recursos que permitem investir em infra-estrutura e programas de apoio acadêmico. Tais condições incrementam as chances de uma trajetória bem sucedida para os cotistas.

Eles também expressam que o ambiente escolar não discrimina quem é cotista, tratando a todos sem distinção.

O IFSC oferece excelentes cursos técnicos e superiores. Acredito que o aluno tendo essa oportunidade facilitará a alavancar sua vida profissional. (Estudante A).

Acho que está bom, pois o IFSC é um lugar onde você respeita e é respeitado. Porém sempre podemos pensar em algo para melhorar, como ter algumas cotas a mais. (Estudante E).

Excelente visto que na escola não há discriminação, se o aluno é cotista ou não, todos são tratados de maneira igualitária. (Estudante B).

Acho que as cotas são de grande importância para a reparação social do que foi feito no passado. (Estudante F).

Quando eu ingressei havia apenas uma vaga. Acredito que o número de vagas ainda é pequeno. (Estudante C).

Avalio de forma positiva. Apesar de perceber que poucas pessoas procuram aproveitar essa oportunidade. (Estudante H).

Excelente. Pena que como já citei acima, muitos não usufruem desta condição. (Estudante I).

É recorrente nas respostas, a preocupação com a oferta e a ocupação reduzidas das vagas, apontando para a necessidade de ampliação das mesmas, oportunizando que mais candidatos negros possam acessar ao ensino superior. Este tema, requer uma atenção especial na divulgação dos cursos e do programa de reserva de vagas do IFSC. À medida que o programa de ações afirmativas se consolida, os atuais estudantes cotistas também se constituem em potenciais divulgadores e, conseqüentemente, ampliarão o contingente de candidatos e ingressantes aos cursos do IFSC, que adotam o sistema de reserva de vagas.

Perguntados sobre *qual o significado do ingresso no IFSC através das cotas étnico-raciais* foram obtidas as seguintes respostas:

Significa um avanço para melhoria da qualidade do ensino do afro-descendente no país, pois o IFSC sendo uma instituição de representação e qualidade é vista com bons olhos. (Estudante D).

Para este aluno o ingresso, através de cotas raciais em uma instituição de ensino de qualidade é um avanço. A formação acadêmica realizada em instituição de ensino que tem prestígio junto à sociedade, significa melhores possibilidades de ingressar numa carreira profissional.

Acho uma vitória para as pessoas que são excluídas da sociedade, não apenas para a raça negra, como para todos que se sentem diferentes. (Estudante E).

Ter uma oportunidade que muitos do passado não tiveram. (Estudante F).

Pra mim, apesar de algumas dificuldades encontradas, está sendo a realização de um sonho porque me formei em técnico de telecomunicações há 19 anos e me sentia meio deslocada em assuntos da área. Com isto eu tinha ideia de somente realizar um curso de graduação na mesma área e então que tomei conhecimento deste curso pretendo não parar e já até imagino minha formatura. (Estudante I).

Estes alunos corroboram com a ideia de ação afirmativa como política de reparação por todas as injustiças que os negros viveram durante o período de escravidão no Brasil. As cotas são uma compensação pelo passado de exclusão a que os negros foram submetidos, além de acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se

encontra a população negra. Para GUIMARÃES (2005), as ações afirmativas geram tanto ações compensatórias aos grupos que sofreram injustiças históricas, quanto ações preventivas que buscam estabelecer formas de tratamentos preferenciais para impedir, que em razão de um sistema discriminatório instituído, indivíduos pertencentes a grupos específicos tenham acesso negado ao ensino superior em decorrência desse pertencimento.

Foi a primeira vez que usei o sistema de cotas. Para mim foi importante, pois me senti no gozo dos meus direitos como cidadão. É extremamente gratificante saber que as cotas funcionam de maneira muito transparente. (Estudante B).

Para mim, apesar de haver essa diferença, não senti diferença alguma no sentido de ter ingressado no sistema de cotas dos que ingressaram de outra maneira. O que vale é a oportunidade que temos de mostrarmos que também somos capazes. (Estudante C).

Esta é uma afirmação importante, visto que a aluna cotista não se sente diferenciada dos demais alunos que ingressaram pela classificação geral. A aluna realizou as mesmas provas de vestibular que os outros candidatos, foi avaliada de acordo com a nota prevista e mostrou que suas condições de competitividade são semelhantes aos demais candidatos aprovados.

Essa seria a minha última tentativa de ingresso em uma universidade pública. Então caiu como prêmio em minha vida e da minha família, pois o próximo passo seria uma universidade particular. (Estudante A).

Esta aluna demonstra toda sua satisfação pela oportunidade única de ingresso numa instituição de ensino superior pública. De acordo com MUNANGA (2004, p. 57):

Os negros que ingressam nas universidades públicas de boa qualidade pelas cotas terão, talvez, uma oportunidade única na sua vida, ou seja, receber e acumular um conhecimento científico que os acompanhará no seu caminho da luta pela sobrevivência. Apesar dos preconceitos que persistirão ainda por muito tempo, eles serão capazes de se defender melhor, no momento das grandes concorrências e nos concursos públicos, e de exibir certo conhecimento que não dominavam antes. Abrirão com facilidade algumas portas, graças a esse conhecimento adquirido e ao restabelecimento de sua autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do conjunto de respostas, pode-se avaliar que para os estudantes pesquisados, o ingresso através de cotas étnico-raciais, foi um avanço histórico do ponto de vista social, político e econômico quando se leva em consideração as desigualdades raciais sofridas pela população, mas também uma forma de reparação das injustiças vivenciadas pela população negra no Brasil. Neste sentido, as cotas são o reconhecimento de que existe racismo na sociedade brasileira e este deve ser combatido com políticas específicas que rompam com as desigualdades raciais.

O ingresso pelo sistema de cotas significou para estes estudantes a oportunidade de cursar o ensino superior. Isto gera um impacto na vida de cada um deles, pois é a materialização de um projeto tão desejado por eles e seus familiares. Para os estudantes pesquisados, as cotas foram concebidas como um direito que lhes assegura maiores oportunidades educacionais e de mobilidade social e a reversão de processos históricos de discriminação. É também um ganho significativo para o conjunto da sociedade que se beneficia à medida que os estudantes brancos convivem com a diversidade social num mesmo espaço acadêmico. Portanto, contribui para a construção de valores sociais importantes, na atual conjuntura de nossa sociedade, tais como: respeito ao diferente, a integração, o combate à intolerância e formas de elaborar a formação da sociedade distinta da visão eurocêntrica.

Ainda que os estudantes entrevistados, majoritariamente, não reconheçam que haja discriminação racial no IFSC, há consenso que tal discriminação está presente na sociedade brasileira. Reconhecem que a cor da pele os coloca em condição subordinada e que esta condição se manifesta concretamente, através das desigualdades existentes entre negros e brancos, no acesso ao sistema educacional, bens culturais, postos de trabalho e salário. Eles identificam que o racismo é naturalizado e se manifesta, muitas vezes, de forma velada. A discriminação é reconhecida na sociedade brasileira, entretanto ela está ausente no IFSC. Ela está diluída em um contexto mais geral, mas não acontece diretamente com o sujeito negro, aluno do IFSC, entrevistado na pesquisa.

Os estudantes pesquisados demonstram ter consciência sobre a legitimidade do sistema de cotas raciais e ponderam várias questões que justificam a necessidade de implementação do sistema de reserva de vagas para negros no ensino superior. Eles, também, reconhecem

a sua condição de exclusão no acesso aos direitos na sociedade brasileira e a necessidade de políticas de ação afirmativa para diminuir as diferenças de escolaridade entre brancos e negros. Outra análise, realizada pelos estudantes negros é que apenas observar o recorte socioeconômico como elemento que expressa as diferentes chances de acesso ao conhecimento, não dá conta de explicar as desigualdades de oportunidades entre negros e brancos pobres, corroborando com as pesquisas de GUIMARÃES (2005), TRAGTENBERG (2010) sobre esta questão.

As diversas tentativas de ingresso na universidade, com a reprovação em vários vestibulares demonstram que estes estudantes não encontraram anteriormente as condições de acesso ao ensino superior, disponibilizadas. As diferenças de preparação para tal processo de seleção, sem a realização de um ensino médio qualificado e um curso pré-vestibular impedem que os estudantes negros sejam bem sucedidos no processo de ascensão escolar.

Para os estudantes pesquisados o significado do ingresso no IFSC, através das cotas raciais é uma vitória para todas as pessoas excluídas da sociedade; uma melhoria no processo de escolarização dos negros; uma oportunidade que outros negros não tiveram; um direito como cidadão e uma oportunidade de mostrar que os negros também são capazes.

Considerando o estudo realizado, para além do direito de ingresso numa instituição de ensino superior pública, os estudantes pesquisados dos cursos de Licenciatura e Sistemas de Telecomunicações do Câmpus São José, colocam em questão a reelaboração do lugar do negro na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. **10 anos de inclusão nas universidades públicas brasileiras.**

Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

ANDRÉ, M. C. **O ser negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiros.** Brasília LGE Editora, 2008.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos.** Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.gov.br/sedh/pndh>>. Acesso em: 09 jul. 2011.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3.ed. São Paulo. Ática, 1968.

GUEDES, L. **Preconceito regional além dos muros**. Disponível em: <<http://www.wikispaces.com/file/view/preconceito-regional-luana-guedes.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

GOMES, J. B. **A recepção do instituto de ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. In: SANTOS, S. A. (Org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, L. A. O. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, M. V. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo, UNESP, 1996, p. 57-71.

GUIMARÃES, A. A. S. **Racismo e anti racismo no Brasil**. 2.ed. São Paulo. Editora 34, 2005.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro. Humanitas. 2005.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro. Ipea, 2000.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2004.

NASCIMENTO, A. Os cursos pré vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. In: BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. (Orgs.). **O programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti racista**. 1.ed. Brasília, UNESCO, 2007, p. 65-88.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: QUEIROZ, T. A. (Org.). **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo. 1983. p. 67-93.

OLIVEN, A. C. **Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Revista Educação, Porto Alegre, jan./abr. 2007. p. 29-51.

PAULA, L. A. L. Relações raciais e desigualdade: resistências à política de cotas na universidade. In: **Diversidade étnico racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro. Quartet, 2008.

PEREIRA, T. C. S. Políticas públicas para a permanência da população negra no ensino superior: o caso da Uneb. In: LOPES, M. A.; BRAGA, M. L. S. (Orgs.).

Acesso e permanência da população negra no ensino superior. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco, 2007.

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade no Brasil. In: AQUINO, J. G. (Org.).

Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo Summus, 1998. p. 73-91.

SEGATTO, Rita. **Cotas:** por que reagimos? In Revista USP, São Paulo, nº 68, p. 76-87. Dezembro/Fevereiro 2005/2006.

TRACTENBERG, M. H. R. Ações Afirmativas no ensino superior público em Santa Catarina: construindo a diversidade e contribuindo para a igualdade socioeconômica e étnico-racial. In: NOGUEIRA, J. C.; PASSOS, J. C.; SILVA, V. B. M. (Orgs.). **Negros no Brasil:** política, cultura e pedagogias. Florianópolis. Atilênde, 2010. p. 149-184.

TELLES, E. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

O CONCEITO PSICANALÍTICO DE TRANSFERÊNCIA E A DIMINUIÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

Sandra Lopes Guimarães¹
Prof.^a Dr.^a Ana Archangelo²

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso referente a uma experiência bem sucedida, realizada pelos professores e pela coordenação do curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Florianópolis, no período de março de 2007 a dezembro de 2009. A experiência, denominada Contrato de Trabalho Pedagógico, acontece a partir da Entrevista de Acolhimento, realizada no primeiro módulo desse curso, com cada novo aluno, individualmente. Ela faz parte de um conjunto de ações integradas no curso e no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Estas ações dizem respeito a um projeto institucional de acesso, permanência e êxito escolar. Ao mesmo tempo em que busca entender os sentidos dados à Entrevista de Acolhimento e ao Contrato de Trabalho Pedagógico, pelos professores, no Curso da Mecatrônica, a partir de seu efeito na diminuição da “Evasão Escolar” nesse curso, esta pesquisa destaca a importância desse tema tanto pelo custo social da evasão como pela falta de produção acadêmica na área que supere as questões estatísticas/indicadores. A hipótese desta pesquisa é de que a relação que se estabelece entre professor e aluno, a partir da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico, pode ser analisada à luz da Psicanálise como sendo efeito de um laço transferencial. Ou seja, entendemos que os efeitos da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico para a diminuição do índice de evasão no curso podem ser explicados, ao menos parcialmente, a partir do conceito de transferência.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Transferência. Psicanálise. Ensino Tecnológico.

1 Graduação: Pedagogia - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Educação: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Concentração de Psicologia Educacional. Vínculo institucional: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), Pró-Reitoria de Ensino. Contato: sandrag@ifsc.edu.br

2 Professora Dra. Ana Archangelo, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Orientadora da dissertação de mestrado de autoria da Sandra Guimarães, intitulada “A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar em um curso superior de tecnologia”.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo de caso referente a uma experiência pedagógica bem sucedida, realizada pelos professores e pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Florianópolis, no período de março de 2007 a dezembro de 2009. A experiência, denominada Contrato de Trabalho Pedagógico, aconteceu a partir da Entrevista de Acolhimento, realizada no primeiro módulo desse curso, com cada aluno que ingressou e fez parte de um conjunto de ações integradas no curso e no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Estas ações diziam respeito a um projeto institucional de acesso, permanência e êxito escolar.

Os índices de evasão no Curso de Mecatrônica, por semestre, diminuíram ao longo do período de três anos (2007, 2008 e 2009), correspondendo ao período em que a experiência do Contrato Pedagógico durante a Entrevista de Acolhimento foi implementada. A evasão passou de 51,2%, no primeiro módulo em 2007, para 13,9%, no primeiro módulo em 2009. Esses percentuais indicam que, o número de 122 alunos matriculados no curso em 2007, passou para 174 alunos no final de 2009.

Nosso objetivo é analisar os resultados à luz do referencial teórico da Psicanálise, ao fazermos uso do conceito do fenômeno da transferência. Utilizaremos, primordialmente, os textos de Freud para buscar entender os processos psíquicos em jogo no Contrato de Trabalho Pedagógico e na Entrevista de Acolhimento e as razões de sucesso da experiência, em termos de redução significativa dos índices de evasão dos alunos.

O material a ser objeto de análise consiste: 1) dos depoimentos dos seis professores que participaram da experiência, colhidos em entrevistas individuais (Cada professor escolheu um pseudônimo para a apresentação deste trabalho); 2) dos registros de observações de quinze Entrevistas de Acolhimento com os alunos; 3) das anotações feitas em reuniões e em capacitações dos professores do curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial, IFSC, Câmpus Florianópolis.

A partir da análise desse caso, esperamos que esta experiência possa servir de subsídio para reflexão sobre o problema e para outras práticas escolares.

Ao mesmo tempo em que busca entender os resultados da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico na

Mecatrônica, ou seja, o efeito dessa ação na diminuição da “Evasão Escolar” nesse curso, esta pesquisa destaca a importância do tema, face ao custo social da evasão, e visa contribuir para o preenchimento de uma lacuna na produção acadêmica na área ao ultrapassar a mera consignação de índices estatísticos/indicadores.

Nossa hipótese é de que o favorecimento de um laço subjetivo ou uma aproximação singularizada, na relação entre professor e aluno, a partir da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico, pode ser analisado à luz da Psicanálise como um efeito do que Freud designou como transferência. Entendemos assim que os efeitos da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico sobre a diminuição do índice de evasão no curso podem ser explicados, ao menos parcialmente, a partir do conceito de transferência.

1. O CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA EM FREUD

Decidimos fazer uso do conceito de transferência, proposto por Freud, para explicar que a diminuição dos índices de evasão, nesse curso, pode ser entendida como efeito da disposição do professor em um outro lugar frente ao aluno. Este novo lugar decorre de uma transferência de sentido, ou seja, esse professor, para Kupfer (1989, p. 91), “tornou-se depositário de algo que pertence ao [...] aluno. Em decorrência dessa posse, o professor fica inevitavelmente carregado de uma importância especial.” Ao que entendemos que esta “importância especial” produz efeitos no ensino-aprendizagem.

Não é tarefa simples pensar na aplicação dos conceitos psicanalíticos fora do contexto clínico, contudo acreditamos que a Psicanálise aplicada ao campo educacional pode contribuir na reflexão dos processos de ensino e aprendizagem. E, para tanto, um retorno aos escritos de Freud faz-se necessário.

Sigmund Freud não foi um estudioso dos processos intelectuais, como ele próprio afirma no texto *Algumas Reflexões para a Psicologia do Escolar* de 1914 (1972, v. XIII, p. 285), onde escreve que: “Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente”. Contudo, suas contribuições ajudam a pensar nas articulações entre Psicanálise e Educação. E, segundo Kupfer (1989, p. 12-13), na obra de Freud

a Educação é um tema que o acompanhou por toda a extensão de sua obra e jamais deixou de ser para ele motivo de reflexão, uma

reflexão contínua, [...] Disso se deduz que as ideias freudianas sobre Educação encontram-se em íntima conexão com as ideias por ele produzidas para compor a sua teoria psicanalítica.

Nesse sentido, fazer uso do conceito psicanalítico de transferência para estudar os resultados alcançados no Curso Superior de Mecatrônica/IFSC é instaurar nesta pesquisa uma relação possível entre Psicanálise e educação.

Segundo nota do editor³ das *Obras Completas de Freud* (v. II, p. 112), o termo transferência, *Übertragung*, aparece “pela primeira vez nos *Estudos sobre a Histeria* (1893)”, sendo utilizado com um “sentido ligeiramente diferente e mais generalizado em alguns trechos de *A Interpretação dos Sonhos*”. Freud retomara esse tema da transferência em diversos de seus textos⁴, desde Fragmento da Análise de Um Caso de Histeria (1905 [1901]) até *Análise Terminável e Interminável* (1937).

O texto *Estudos Sobre a Histeria, 1893-1895*, escrito por Freud e Breuer, será revisado posteriormente por Freud que concluirá que a questão da transferência aparece relacionada à dificuldade ou incapacidade de Breuer de lidar com a análise da paciente Anna O. A questão da transferência seria abordada também no texto escrito por Freud (1972, v. II, p. 262), no Capítulo IV, *A Psicoterapia da Histeria*, sob o ponto de vista das observações sobre a técnica do método terapêutico relacionadas aos atributos do paciente.

As exigências feitas ao paciente não são menores. A concordância e a atenção integrais dos pacientes são necessárias, mas, acima de tudo, é preciso contar com sua confiança, visto que a análise invariavelmente leva à revelação dos eventos psíquicos mais íntimos e secretos. Grande número dos pacientes que se adequariam a essa forma de tratamento abandonam o médico tão logo começam a suspeitar da direção para a qual a investigação está conduzindo. Para tais pacientes, o médico continua a ser um estranho. Com outros, que resolvem colocar-se em suas mãos e depositar sua confiança nele – um passo que em outras situações dessa natureza só é dado voluntariamente, e nunca a pedido do médico –, com esses pacientes, repito, é quase inevitável que sua relação pessoal com ele assuma indevidamente, pelo menos por algum tempo, o primeiro plano. Na verdade, parece que tal influencia por parte do médico é uma condição sine qua non para a solução do problema.

3 Nota de rodapé, nº 01, p. 112, v. VII.

4 Vide também: Artigos Sobre a Técnica (A Dinâmica da Transferência (1912); Sobre o Início do Tratamento (I) (1913), Recordar, Repetir e Elaborar (II) (1914), Observações sobre o amor de transferência (III) (1915[1914])); Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1917 [1916-1917]) - Conferência XXVII Transferência, e a Conferência XXVIII Terapia Analítica. Também, em Além do Princípio do Prazer (1920); Inibições, Sintomas e Angústias, de 1926[1925]).

Como podemos observar nessa passagem do texto, Freud leva em conta a relação de confiança entre paciente e médico e a influência do mesmo para que ocorra o tratamento e a cura; contudo, ainda não nomeia esse fenômeno de transferência.

No mesmo texto, Freud (v. II, p. 291) destacará, além do papel das representações e da resistência, a

presença de um obstáculo, porém um obstáculo externo, e não inerente ao material. Isso acontece quando a relação entre o paciente e o médico é perturbada e constitui o pior obstáculo com que podemos deparar. No entanto, podemos esperar encontrá-lo em qualquer análise relativamente séria.

Em seguida, na mesma página, Freud (1972, v. II, p. 291) salienta que, a partir de sua experiência, esse obstáculo aparece em três situações relevantes:

1. Quando há uma desavença pessoal.
2. Quando o paciente é tomado pelo pavor de ficar por demais acostumado com o médico⁵ em termos pessoais, de perder sua independência em relação a ele, e até quem sabe, de tornar-se sexualmente dependente dele.
3. Quando o paciente se assusta ao verificar que está transferindo para a figura do médico as representações aflitivas que emergem do conteúdo da análise. Essa é uma ocorrência freqüente e, a rigor, usual em algumas análises. A transferência para o médico se dá por meio de uma falsa ligação. Desde que descobri isso, tenho podido, todas as vezes que sou pessoalmente envolvido de modo semelhante, presumir que uma transferência e uma falsa ligação tornaram a ocorrer.

Como nos informa o editor, esta é a primeira vez que o termo transferência, no sentido psicanalítico⁶, aparece nos escritos de Freud; já nessa época, podemos localizá-lo estabelecendo relações elementares, porém fundamentais, com as resistências, com as representações e com a repetição (compulsão). Assim, ele supõe primeiramente que esse obstáculo, sob a forma de uma resistência, deve ser tratado como os demais sintomas, ou seja, tornando o “obstáculo” consciente ao paciente.

Em seu texto *Fragmento da Análise de Um Caso de Histeria* (1905[1901]), Freud (v. VII p. 112) refere-se à questão da transferência

5 Freud refere-se sempre ao médico que pratica a análise.

6 Ver nota de rodapé 01, p. 291, v. II.

como sendo o fator que pode “esclarecer as particularidades da análise de Dora.” Nesse texto, Freud (v. VII, p. 110) afirma que é característico no trabalho de análise que os sintomas só desapareçam “algum tempo depois, uma vez dissolvidos os vínculos com o médico”. Ele esclarece que “o adiamento da cura ou da melhora só é realmente causado pela pessoa do médico.” A essa relação que se estabelece com a presença do médico e que “exerce na criação de um gênero especial de formação de pensamento, em sua maioria inconsciente”, Freud vai chamar de transferência. Freud (v. VII, p. 110) formula a si mesmo uma pergunta retórica sobre o conceito para explicá-lo desta forma:

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas previa é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo, no tocante ao conteúdo, senão por essa substituição. São, portanto, para prosseguir a metáfora, simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação de um conteúdo, uma *sublimação*, como costume dizer, podendo até tornar-se conscientes ao se apoiarem em alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico. São, portanto, edições revistas, e não mais reimpressões.

Freud conclui que, para a compreensão da “teoria da técnica analítica”, o conceito de transferência é “uma exigência indispensável”, uma vez que, na prática, ela não poderá ser evitada e que deve ser “combatida” como uma “criação da doença” ou ainda como “uma nova espécie de produtos psíquicos patológicos”. Assim, podemos supor que, por “criação da doença” Freud esteja se referindo à transferência como efeito - sintoma.

Freud (1972, v. VII, p. 111) salienta que “o tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela” e que o paciente não é curado “pelo método e sim pelo médico”. Nos escritos de Freud esse texto tem por mérito ser a primeira vez em que o tema da transferência é tratado como fator importante para o processo psicanalítico. Assim, Freud (1972, v. VII, p. 112) pode concluir neste momento de sua obra que:

A transferência, destinada a constituir o maior obstáculo à Psicanálise, converte-se em sua mais poderosa aliada quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente.

Em *A Dinâmica da Transferência* de 1912, Freud (1972, v. XII, p. 133) inicia o texto abordando o tema da repetição. A repetição com relação às escolhas de objetos amorosos que o sujeito faz ao longo de sua existência, ou seja, a reedição das escolhas. Ele escreve que:

Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica – isto é, nas condições para enamorar-se que estabelece, nos instintos que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo no decurso daquela. Isso produz o que se poderia descrever como um clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido – constantemente reimpresso – no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente a experiências recentes.

Verificamos que, nesse texto, ao tecer algumas considerações relacionadas à transferência, Freud iniciará justamente descrevendo o processo de escolha amorosa “constantemente repetido” e a essa questão vai relacionar a figura do médico como parte dessa “série” de escolhas. Assim, supõe que será algum ‘traço’ do analista que será investido desse afeto inconsciente, o que é responsável pela transferência. A transferência, ao mesmo tempo em que denuncia uma formulação do inconsciente ao repetir escolhas, também as encobre por meio da resistência durante a análise. É o que Miller (2002, p. 62) vai expressar muito bem como: “A análise se faz, em certo sentido, graças à transferência e, em outro sentido, apesar da transferência”.

Em seu texto *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar*, de 1914, Freud (1972, v.XIII, p. 281) aborda o comportamento emocional do aluno diante de um mestre, ou de um ex-mestre, e admite que

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.

Freud (1972, p. 286) faz uma ressalva na continuidade desse parágrafo, indicando que, embora a influência da personalidade do mestre perpassasse de forma não consciente por todos os alunos, cada um foi influenciado diferentemente, pois

é verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e

para uns poucos — porque não admitir outros tantos? — ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

O que o autor sugere nesse trecho é que parece não haver alternativa do aluno frente a influência do professor. E, na continuidade do texto, Freud faz questão de detalhar atitudes dos alunos frente a seus mestres, quando escreve:

Nós os cortejavamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

Quando Freud escreve que “imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam” e que “eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa”, verificamos que esse “imaginar” - que está na ordem do aluno - independe do mestre. Ou seja, estar na posição de mestre já provoca uma “enérgica oposição”, ou seja, já causa efeitos. A expressão “submissão” seguida do termo “completa” dá a dimensão da influência do mestre sobre o aluno, o que vai culminar, nesse parágrafo, com a conclusão de Freud de que os alunos estão, desde o início do contato com o mestre, fadados a “amá-los e a odiá-los”. Podemos inferir que essa influência é efeito da transferência, visto que algo na posição do mestre é capturado pelo aluno, o que propicia efeitos. Na sequência do texto, verificamos que o efeito dessa influência é justificado por Freud (1972, p. 287) como sendo o resultado de uma substituição:

A Psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais

O CONCEITO PSICANALÍTICO DE TRANSFERÊNCIA E A DIMINUIÇÃO DA EVASÃO ESCOLAR EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. [...] Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as 'imagos', do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

Assim, esta substituição se dá por uma repetição de um “clichê estereotípico” (Freud, 1972, v. XII, p. 133), em que esta operação também é “fonte de sentimentos ambivalentes” (Freud, 1972, v.XIII, p. 286-287) . Estes sentimentos ambivalentes, que são por definição contraditórios (amo e ódio, crítico e respeito, etc.), caracterizam as repetidas substituições. E é nesse sentido que Freud (1972, v.XIII,p. 288) vai concluindo este texto resumindo que o aluno

[...] entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. [...] Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável.

Então, para Freud, esta transferência com relação ao professor é vivida pelo aluno como uma atualização dos seus “primeiros objetos de seus sentimentos”.

Freud (1972, v. XX p. 56) amplia o conceito de transferência, quando a coloca também como um acontecimento fora do dispositivo analítico. Para tanto expõe que:

Não se deve supor, todavia, que a transferência seja criada pela análise e não ocorra independente dela. A transferência é meramente descoberta e isolada pela análise. Ela é um fenômeno universal da mente humana, decide o êxito de toda influência médica, e de fato domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano.

Podemos então cogitar que, como fenômeno universal, inerente à mente humana, a transferência também aparece e pode ser observada nas relações de ensino aprendizagem (professor e aluno).

Com esse recorrido podemos pontuar o conceito de transferência ao longo das obras de Freud, verificando em que texto e em que momento este conceito dialoga ou não com o nosso trabalho. Para Kupfer (1989, 87), o interesse de Freud pela educação está articulado com a relação que o aluno estabelece com o professor para aprender, ou seja, a transferência. E esta autora, utiliza o seguinte argumento:

[...] Pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre professor e seu aluno, que estabelece as condições para aprender, sejam quais forem os conteúdos. Em Psicanálise, dá-se a esse campo o nome de transferência.

Assim sendo, podemos pensar que o conceito de transferência remete à questão de aprendizagem em que estão implicados o professor e o aluno, independentemente do conteúdo trabalhado ou da modalidade de ensino. O professor está implicado na constituição da transferência já que empresta algo de sua personalidade que sustenta a relação com o aluno. E o aluno, por sua vez, dirige-se ao professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, como argumenta Kupfer (1989). Quando Kupfer (1989, p. 91) resgata nos textos freudianos o que podemos entender como a essência do conceito de transferência, esclarece que:

Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Essa formulação tem implicações [...] para o professor. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa “posse”, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial.

Esta “importância especial” (KUPFER, 1989) ou “influência” (FREUD, 1972) do professor frente ao aluno é o que trataremos de desenvolver com o auxílio do conceito da transferência para entender a experiência exitosa no Curso Superior de Mecatrônica.

2. CURSO SUPERIOR DE MECATRÔNICA INDUSTRIAL DO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS / IFSC

É oportuno situar o curso onde se dá a experiência de “entrevista de acolhimento” e do “Contrato de Trabalho Pedagógico”. Para

tanto, vamos apresentar alguns dados institucionais e considerações para ajudar na construção do contexto e do percurso desse curso.

O curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial é um dos cursos oferecidos regularmente no câmpus Florianópolis. Este câmpus está localizado no centro de Florianópolis, a capital do Estado de Santa Catarina. A história desse câmpus se confunde com a história da própria Instituição, pois, durante muito tempo, foi sede do IFSC. É seu câmpus mais antigo. O Câmpus Florianópolis oferece atualmente à comunidade cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, cursos Técnicos Pós-Ensino Médio, cursos Superiores de Tecnologia, cursos de Pós-Graduação - Especialização, e um curso de Mestrado em Mecatrônica.

O curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial teve início no segundo semestre de 2002, com o nome de curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial, no então CEFETSC (Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina) por meio da Resolução n. 027/CD/02 de 29 de maio de 2002 do Conselho Diretor do CEFETSC. Vinculado, desde sua criação, ao departamento Acadêmico de Metal- Mecânica, do Câmpus Florianópolis.

A carga horária total do curso é de 2800 horas, dispostas em 07 semestres / módulos, o que equivale a três anos e seis meses de curso. Este curso na modalidade presencial, vespertino, inicia suas atividades com 32 vagas por semestre, ou seja, há duas entradas anuais (março e agosto). Sua estrutura curricular é modular, sendo que sua matriz curricular apresenta 43 Unidades Curriculares (disciplinas). Como todos os demais cursos do IFSC, a proposta pedagógica de avaliação é por competências, e conta com 39 docentes.

O curso passou por algumas reestruturações importantes, como a mudança de nome, em 2007, para adequar-se às características do catálogo nacional dos cursos/MEC, bem como atualização de disciplinas e readequação de matriz curricular. Em 2008, para oportunizar mais ingressos no primeiro módulo do curso e tentar “equacionar” as taxas de evasão e repetência, a oferta de vagas por semestre foi ampliada para 36.

Em agosto de 2011, esse curso contava com 112 egressos, das turmas de 2002/2 a 2008/1, e com 162 alunos regularmente matriculados.

No segundo semestre de 2006, após sofrer a avaliação no MEC para reconhecimento, na qual alcançou a pontuação 04 (em uma escala de 00 a 05), e também em função dos índices de evasão, o curso teve

que buscar alternativas para entender seus resultados e tomar decisões para resolver seus problemas.

Como o problema da evasão evidenciava-se no primeiro módulo do curso, foram priorizadas ações para enfrentar essa situação. Algumas dessas ações estavam vinculadas às propostas orientadas para todo Câmpus Florianópolis, a partir dos trabalhos institucionais desenvolvidos pelo GT Permanência e Êxito.

As ações foram as que seguem:

– Acompanhamento do registro de frequência dos alunos pelos professores, principalmente nas duas primeiras semanas, para que a Instituição tenha tempo para acompanhar os alunos infrequentes e, dessa forma, tenha condições legais para chamar os alunos da lista de espera. Dessa maneira evitaria que a vaga ficasse ociosa desde o início do curso.

– Palestra proferida pelo diretor do Câmpus, no primeiro dia de aula, para todos os alunos novos, no ginásio, para dar as boas vindas e expor as características da instituição.

– Passeio pelo Câmpus, guiado pela coordenação de cada curso, para apresentar os setores, os laboratórios e os respectivos responsáveis, no primeiro dia de aula.

– Palestras organizadas por cada coordenação de curso para seus respectivos alunos, para apresentar a organização e o funcionamento do curso.

Como podemos observar, a maioria dessas ações estava relacionada à recepção dos alunos, organizada a partir da apresentação de cada curso e da Instituição.

O curso Superior de Mecatrônica organizou-se com outras ações, além das desenvolvidas no Câmpus Florianópolis, para receber o aluno no primeiro dia (ou na primeira semana). As ações elaboradas pela coordenação do curso de Mecatrônica foram organizadas levando em conta estratégias pedagógicas do curso.

Nessa perspectiva, receber os alunos, além de apresentar o curso e a Instituição, também foi pensado como acolhida a cada aluno, para conhecê-lo individualmente, em um momento em que a apresentação do curso é realizada a partir das questões de cada aluno.

AS AÇÕES PROPOSTAS PELO CURSO DE MECATRÔNICA FORAM:

– Entrevistas realizadas pelo coordenador do curso, ou por

um dos professores do primeiro módulo, com cada aluno, individualmente, para a realização da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico.

– Reuniões com os professores do primeiro módulo para capacitar e organizar as entrevistas com os alunos.

– Reuniões com os professores do primeiro módulo para repassar e trocar informações relacionadas às características do grupo de alunos ingressantes, após a realização das entrevistas.

– Intensificação e/ou organização da locação de recursos, de políticas públicas, para atender os alunos com este perfil.

– Apresentação dos Projetos Integradores⁷ dos alunos dos módulos subsequentes, em um seminário organizado na primeira semana de aula, para os alunos ingressantes.

– Integração com os alunos e professores do curso, em um sábado no primeiro mês de aula, através de festa e almoço⁸.

Podemos adiantar que a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico conjugou-se em ações junto aos alunos ingressantes do primeiro módulo desse curso, como um recurso de diagnóstico, reconhecimento, humanização e planejamento para o curso. Podemos dizer que ações pedagógicas específicas para o primeiro módulo gravitam ao redor dessa experiência e que esta ocasionou a diminuição expressiva da taxa de evasão de 2007/1 até 2009/1, conforme a tabela a seguir:

Dados da experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico no Curso de Mecatrônica no Câmpus Florianópolis/IFSC.		
Percentual de alunos evadidos por módulo e no curso por ano e semestre.		
ANO/SEMESTRE	MÓDULO I/%	CURSO/%
2007/1	51,2	26,7
2007/2	34,7	23,8
2008/1	38,8	21,6
2008/2	25,5	12,8
2009/1	5,3	7,8
2009/2	13,9	17,3

TABELA Fonte: Dados retirados do relatório de gestão 2009 / IFSC.

7 Projeto Integrador: É uma atividade pedagógica, que se caracteriza pela elaboração de projetos que os alunos desenvolvem em pequenos grupos, ao longo do curso, orientados/supervisionados por um professor e que tem, por objetivo, integrar várias Unidades Curriculares (disciplinas) em um trabalho de desenvolvimento de produto/pesquisa.

8 Essa a atividade de integração é realizada desde o início do curso.

Os dados apresentados nessa tabela revelam a progressiva e significativa diminuição no índice de evasão no primeiro módulo do curso, no período de 2007/1 a 2009/1. Esta diminuição teve impacto do resultado geral do curso.

No primeiro semestre de 2007, o percentual de evasão no primeiro módulo ainda era elevado, o que significou buscar soluções para esse problema. Nesse período, foram realizadas as cinco primeiras entrevistas da experiência. A coordenadora do curso, auxiliada por mais três integrantes do GT Permanência e Êxito, entrevistou cinco alunos que apresentavam dificuldades de permanência.

O segundo semestre de 2007 apresentou uma diminuição considerável do percentual de evasão. Este foi o período em que a professora Marli, como coordenadora do curso, realizou todas as entrevistas, com nosso auxílio esporádico e intervenções pontuais, enquanto integrante do GT.

Em 2008/1, o índice de evasão teve um pequeno aumento, e a professora Marli continuava fazendo sozinha as entrevistas, sempre contando com a ajuda em situações que requeriam novos encaminhamentos (tratamento psicológico, encaminhamentos institucionais para acompanhamento social, etc.). Nesse semestre, ficou evidenciada a diminuição do índice de evasão.

O professor Tatá, como novo coordenador do curso, começou a fazer as entrevistas no segundo semestre de 2008. A princípio o professor Tatá acompanhava a professora Marli e depois, já com segurança, realizava as entrevistas sozinho. Nesse período os dois realizavam as entrevistas.

Em 2009, no primeiro semestre, o índice de evasão diminuiu de forma animadora, e o professor Tatá foi o responsável pela maioria das entrevistas.

O segundo semestre de 2009 é marcado pela entrada dos professores do primeiro módulo na experiência. A professora Marli, mesmo não sendo professora desse módulo, continua a fazer as entrevistas, e o professor Tatá, enquanto coordenador do curso, persiste na experiência. E o percentual da evasão retoma seu crescimento.

Com base nessa tabela, podemos dizer que esses dados percentuais são significativos, no primeiro módulo, período em que foi realizada a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico.

Ao levarmos em conta as mudanças ocorridas no curso nesse período, podemos destacar que:

– Teve início a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico.

– Os professores envolvidos com a experiência da Entrevista de Acolhimento, levando em conta às informações obtidas, ofertaram algumas ações didático-metodológicas diferenciadas – não organizadas em conjunto no curso e não sistematizadas - em suas respectivas unidades curriculares⁹ (atividades de recuperação, listas de exercícios e testes que antecediam as provas).

– O aumento da oferta de vagas (de 32 para 36) no curso, por semestre, em 2008, não é significativa, porque ela é relativa ao total do número de alunos. Este aumento não resultou em impacto na diminuição do índice da evasão no primeiro módulo.

Ao levarmos em conta as constantes do curso neste período, podemos destacar que:

– Não houve alteração em seu projeto pedagógico, apenas a adaptação do nome do curso ao catálogo de cursos do MEC, como já mencionado anteriormente.

– Sua equipe de professores permanece quase que integralmente a mesma (troca de uma professora) no primeiro módulo.

Com essas constatações, verificamos que a única alteração significativa ocorrida no curso, nesse período, diz respeito à organização e realização da experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico. Esta experiência inicia efetivamente em 2007/2, quando é extensiva a todos os alunos do primeiro módulo da Mecatrônica.

Na primeira semana de aula, cada aluno é convidado a participar de uma entrevista, a Entrevista de Acolhimento. Por se tratar de um convite, as entrevistas não atingem a totalidade dos alunos, e, por esse motivo, nesse período, foram entrevistados 142 alunos dos primeiros módulos, “calouros” do curso de Mecatrônica, como descrito no seguinte quadro:

Quadro de números de alunos do primeiro módulo que participaram da Entrevista de Acolhimento, por ano letivo:	
ANO	NÚMERO DE ALUNOS
2007	33 alunos entrevistados
2008	54 alunos entrevistados
2009	55 alunos entrevistados

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação do curso.

9 Unidade Curricular é a expressão utilizada no Ensino tecnológico para designar uma determinada disciplina.

Cabe observar que nos dois semestres de 2007 e no primeiro semestre de 2008, todas as entrevistas foram realizadas pela coordenadora do curso, com eventual ajuda dos participantes do GT Permanência e Êxito. No segundo semestre de 2008, a coordenação de curso mudou, e o novo coordenador assumiu a maior parte das entrevistas, junto com a ex-coordenadora. E, a partir do primeiro semestre de 2009, mais quatro professores do primeiro módulo se juntaram ao coordenador e a ex-coordenadora do curso para fazer as entrevistas.

3. CONSIDERAÇÕES ARTICULÁVEIS AO CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA

Levando em conta as narrativas dos professores que participaram da experiência no curso da Mecatrônica, as anotações das Entrevistas de Acolhimento de que participei diretamente e dos registros das reuniões com os professores do IFSC, foi possível tecer algumas considerações à luz do conceito psicanalítico de transferência. Verificamos, inicialmente, que todos os professores foram unânimes quanto à importância desse trabalho, em função das vicissitudes operadas no grupo de alunos e neles mesmos.

Chamou a atenção o fato de esses professores não aludirem aos índices de evasão propriamente ditos, embora confirmem a conclusão de que a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico seja responsável pela diminuição da evasão no curso Superior de Mecatrônica no período pesquisado.

O que cada um desses professores contou, a seu modo, foi como medrou a forma diferenciada de estar com os alunos, e dos alunos estarem com eles, que sucedia as Entrevistas de Acolhimento. Mesmo assumindo suas limitações com relação ao diálogo com os alunos, a falta de garantia do trabalho e a complexidade de uma nova atribuição às funções de professores, eles são categóricos em defender, atribuindo valores positivos, a experiência no primeiro módulo.

Ficou a percepção de que, dos seis professores que realizaram as entrevistas, três são engenheiros e três são licenciados, sendo que, desses licenciados, apenas uma professora não é da área das Ciências Exatas (é licenciada em Letras), mas é Mestre na área da Engenharia de Produção. A formação desses professores traz em seu bojo mais uma característica para esse grupo. Sem querer nos aprofundar nesta questão, a respeito das particularidades da formação em cada área de conhecimento – entre a Engenharia e a Licenciatura, e entre as Licen-

ciaturas das Ciências da Matemática e da Física e as Licenciaturas em Letras, cabe ressaltar que há distinção. Contudo, essas diferenças não serviram de empecilho para que a experiência fosse levada a cabo.

Estas diferenças apareceram nos momentos de capacitação e tomam a forma de diferentes dúvidas frente à forma de aproximação com o aluno. Como bem aparece na fala da professora Celina, quando questionava se, para acolher, era necessário beijar e abraçar aluno. E estas diferenças também apareceram, em todos os relatos, no momento da realização das Entrevistas de Acolhimento, quando do uso das ferramentas de observação e interpretação das falas, dos monossílabos, dos silêncios e das atitudes dos alunos.

3.1. CONSIDERAÇÕES ARTICULÁVEIS POR CATEGORIAS

A Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico foram propostos intencionalmente para fazer uso da transferência que se estabelece na relação professor e aluno, com a finalidade de influenciar na permanência e no êxito do aluno no curso de Mecatrônica. Nesse ângulo, o que constatamos, nos discursos desses seis professores, foi a forma como eles perceberam e justificaram os efeitos causados à transferência estabelecida a partir da experiência.

Para tanto, organizamos em categorias as considerações articuláveis a essas narrativas, levando em conta o conceito freudiano de transferência, como segue:

A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO DA MECATRÔNICA NA BUSCA DE RESPOSTAS À EVASÃO ESCOLAR

Entre os cursos que tomaram para si o problema da evasão escolar no IFSC, por estarem insatisfeitos com seus resultados, está o curso Superior de Mecatrônica. Nesse curso, para além dos índices, o que buscamos foi fazer um acordo de trabalho com o aluno. E, para tanto, partimos do pressuposto de que seria necessário conhecer o aluno em sua singularidade, para, a partir de suas condições e demandas, construir um acordo de trabalho.

Fica evidente que foi importante para o curso que sua coordenadora estivesse inconformada com seus resultados, que não tivesse caído no comodismo do discurso que naturaliza a evasão, saindo ao encontro de amparo às suas dúvidas.

E ainda, sobre a ação da coordenadora do curso, no momento em que ela decide fazer as entrevistas, ela conta sobre a importância de verificar que havia uma metodologia de trabalho (Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico). Mas, antes dessa verificação, houve outra decisão: a de aceitar escutar e aceitar experimentar uma proposta de trabalho laboriosa cujas teoria e prática desconhecia. Houve, naquela decisão, não apenas uma escolha estratégica de um gestor. Antes disso, consideramos que a professora Marli depositou confiança na colega (eu) que apresentou a atividade. Essa “confiança” só pode ser tributária da transferência que se estabeleceu entre a engenheira e a pedagoga – A confiança como condição necessária para a transferência foi abordado por Freud no texto *A Psicoterapia da Histeria* (1972, v. II, p. 262). A professora, mesmo com dúvidas e restrições com relação à proposta do Contrato de Trabalho Pedagógico, decidiu dar crédito ao saber da pedagoga que sistematizou e defendeu o trabalho. Isso para apontar que os efeitos da transferência, como descreve Freud, são inerentes às relações humanas. O que aqui pudemos verificar é que as relações transferenciais estabelecidas se deram com base em um sentimento de confiança e segurança.

Assim como o engajamento do professor Tatá, a princípio, foi o voto de confiança ao trabalho e resultados obtidos pela professora Marli a qual serviu de mediadora entre o professor Tatá e o saber, o saber sobre as Entrevistas e o Contrato. Oportuno destacar que esse professor, em todo seu relato, ao falar de sua capacitação “em longas conversas” e das referências que tem da experiência, refere-se à professora Marli. Mesmo tendo participado de outras capacitações, para ele, a posição de depositário de sua confiança e de suposição de saber, nesse contexto, está ocupado pela professora Marli.

Essa professora mobilizou e evocou distintas formas de transferência, ora com os alunos que entrevistou, ora como os professores do curso, mesmo quando apostou em uma experiência que era desconhecida (nova). Ao que parece, na busca por uma solução para os problemas de evasão no curso, e mesmo tendo utilizado algumas hipóteses estereotipadas sobre os alunos (de escola pública e do ensino privado), essa professora convocou os participantes do GT, os professores e os alunos ao trabalho, como ela própria afirmou, para a construção do curso.

É possível pensar que a professora Marli, como coordenadora, encarnou o curso. À medida que depositava, no aluno recém-chegado, respeito e importância ao lugar que ele ocupava, recebia em troca con-

fiança (ou respeito), pois ou o aluno ficava na Instituição. Nos casos em que reprovava, permanecia e investia no curso ou ainda, segundo o relato da professora, os que decidiam sair procuravam a coordenação e informavam sua decisão (davam “uma satisfação” ao curso). Mesmo aqueles que decidiam ficar, para adiantar disciplinas para outro curso e comprometiam a vaga no curso da Mecatrônica, puderam assumir essa condição na entrevista. Nesses quatro exemplos, o que se constata é uma resposta, é uma tomada de posição dos alunos frente à atitude da professora Marli nas entrevistas.

Para o professor Paolo, o papel da coordenação do curso na experiência, na época o professor Tatá, também foi relevante. Uma vez que esse coordenador “abria espaço para discutir os problemas, as questões dos alunos” e assim resolviam problemas juntos. A professora Marli se sentiu segura com a sistematização e o aporte da pedagoga, e o professor Tatá também encontrou apoio na professora Marli, e, por sua vez, o professor Paolo reconheceu a importância da presença atuante do professor Tatá. Da mesma forma que os alunos, como relatou Marli, os professores precisaram de uma referência no curso. Cada um deles buscou respaldo e referência na coordenação do curso.

A professora Marli afirmou que sua segurança na experiência foi o que repercutiu efeitos nos alunos. Ao que pode ser presumido, essa posição de segurança que Marli sustentou, tinha a ver com sua confiança na proposta da experiência, no grupo de professores do curso (quando tece elogios a ele) e por acreditar na “estrutura” do curso. Mas, também tinha a ver com a relação estabelecida com a pedagoga e, sobretudo, por sua posição subjetiva de não ter medo do novo, do diferente.

Nessa perspectiva, cada coordenador, a sua época, e cada professor puderam dar ao aluno ingressante, na relação posta durante a Entrevista de Acolhimento um lugar que remete a suas referências e seguranças. É nesse sentido que entendemos que se operaram os efeitos de transferência.

3.2. A ÉTICA IMPLÍCITA À EXPERIÊNCIA

É possível observar, com base nesses relatos que tanto o professor quanto o aluno passam a ocupar um novo lugar, depois do encontro singular da Entrevista de Acolhimento e da realização de um pacto de trabalho. Este novo lugar pôde também ser ocupado porque foi resultado de um trabalho ético, no sentido de resguardar os alunos

(sigilo) e levar em conta (cumprir) os compromissos firmados durante a Entrevista.

O resultado desta atitude ética pode ser percebido na relação de confiança que se estabeleceu ao longo do curso. Como bem explica o professor Tatá, os alunos veteranos do curso vão comprovar a seriedade e compromisso dos professores para com os alunos ingressantes. Ele usa a expressão “efeito retroativo da entrevista”, para explicar que além da conversa e do pacto feito na Entrevista de Acolhimento, este trabalho recebe o respaldo dos demais alunos do grupo. Segundo o professor Tatá, os veteranos atestam “o valor do que foi tratado na Entrevista” para os alunos novos. Este “efeito retroativo” tem por função respaldar a Entrevista, e ele só tem sentido se o compreendemos em resposta a um trabalho que foi ético por parte dos professores. E, por esse mesmo motivo, observamos que o professor Tatá conclui que os professores têm de ser coerentes com o que propõem e fazem no curso.

O professor Tatá também sustenta que a experiência teve resultados positivos, entre outras razões, porque a maneira escolhida para estar com os alunos pode fazer com que o aluno sinta “que o curso é sério e que lhe proporciona segurança”. Acreditamos que esta seriedade no curso a que ele faz referência também pode ser entendida como resultado de uma postura ética por parte dos professores envolvidos na experiência.

Também é possível considerar que o aluno foi acolhido a partir de uma posição ética, no sentido de que o objetivo da ação foi acolher o sujeito desde sua condição única, singularizada.

3.3. O PROFESSOR ASSUME OUTRO SIGNIFICANTE PARA SUA CONDIÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

Os professores usam expressões como “amigo”, “conselheiro”, “tutor”, “referência” para dar nome ao lugar que creem passar a ocupar perante os alunos. Não verificamos, com os alunos, se estas expressões podem ser confirmadas. Contudo, neste momento, é oportuno situar que os professores as usam. E, ao utilizá-las, demarcam outro lugar que não é o de professor responsável apenas por ministrar conteúdos ou por coordenar o curso.

É nessa posição que o professor diz ocupar, de onde recebe e percebe o aluno em sua realidade, de onde articula mais atribuições

às funções de professor e/ou coordenador do curso e de onde faz um investimento distinto na relação possível entre professor e aluno, que podemos pensar no fenômeno da transferência.

3.4. UMA CONVERSA COM INTENCIONALIDADE QUE FAZ PARTE DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO CURSO

É fundamental ressaltar que os resultados das Entrevistas de Acolhimento não se deram em função de uma conversa para “conhecer” os alunos ou de uma entrevista para “levantar dados”. Para o professor Paolo, foi a conversa “com atitude”, articulada ao trabalho da coordenação do curso que trouxe resultados. Como bem expressa a professora Marli, a Entrevista de Acolhimento tinha uma metodologia um objetivo: o Contrato de Trabalho Pedagógico. Ela foi desenvolvida como estratégia pedagógica articulada à proposta do curso, isto é, não é qualquer conversa feita de qualquer maneira, não estava “solta”. É o que também atesta a professora Celina, quando se refere ao “formato deste trabalho”, pois tudo é planejado e organizado para que o aluno possa falar e para que o professor tenha tempo e atenção para escutá-lo e levá-lo em conta. E, ainda, o professor Tatá, quando conta que “não é apenas a conversa, mas é o acordo feito na Entrevista de Acolhimento que traz efeitos”. A intencionalidade do Contrato de Trabalho Pedagógico buscava mais que a singularidade do encontro professor e aluno, como o próprio nome anuncia. Os efeitos advindos dos encontros e do diálogo que se estabeleceu pretendiam de maneira acolhedora formular um acordo de trabalho. Efeitos que podem ser explicados pela ação da transferência.

Ao mesmo tempo, a relevância da intencionalidade dessa sistemática pode ser também compreendida a partir de sua função e contribuição no contexto pedagógico do curso. O professor Tatá afirma que aprendeu com a professora Marli a importância de tratar o Contrato de Trabalho Pedagógico como uma atividade pedagógica do curso e, a partir dessa referência, como mais uma tarefa da coordenação. Contudo, na fala da professora Tulipa, quando remete a experiência como sendo parte das atribuições do professor, ela faz uma ressalva, indicando que a Entrevista de Acolhimento “não é um complemento, é ir além” de dar aula. Porque é, segundo ela, “envolvimento”, mas que pode ser entendido, em função de outro termo, igualmente recorrente em seu relato, a “aproximação”. Dessa forma, a Entrevista de Aco-

lhimento, como sendo uma aproximação oportuna ou envolvimento necessário, entre o professor e o aluno, antecede e propicia a aproximação estritamente pedagógica que envolve a mediação com o conhecimento.

Da mesma forma, quando o professor Fritz faz menção à experiência como sendo uma “abertura”, uma conversa no início do curso que poderá ajudar o aluno na aproximação com o professor, está indicando que esse trabalho realizado a priori no curso, irá facilitar a procura do aluno pelo professor na relação pedagógica propriamente dita.

Mas, a prerrogativa pedagógica da experiência, além disso, de sua intencionalidade e de gerar condições para a mediação com o conhecimento, está vinculada a todas as ações de planejamento (agenda, espaços, etc.), de organização (reuniões antes e depois das entrevistas, capacitação e estudo) e de execução (encaminhamento de bolsas, de monitoria, etc.) que a coordenação e os professores tiveram que articular. Por esses motivos, cabe dizer que a sistematização da Entrevista de Acolhimento, bem como o Contrato de Trabalho Pedagógico, fizeram parte da estratégia pedagógica do curso da Mecatrônica frente à evasão escolar, dando um lugar na relação pedagógica.

3.5. A DECISÃO, OU A ESCOLHA, SUBJACENTE AO ACORDO DE TRABALHO E À MANEIRA COMO CADA PROFESSOR ENCAMINHA ESSA QUESTÃO AO ACOLHER O DISCURSO DO ALUNO

A Entrevista de Acolhimento, como uma forma de apresentar ao aluno a proposta de trabalho do curso e do IFSC, era mediada pelo professor que levava em conta as razões desses sujeitos para estarem na condição de ingressantes no curso.

A proposta de trabalho, o Contrato, era elaborada na relação um a um, isto é, para cada aluno, o professor elencava condições, “cláusulas”, as quais o aluno poderia auxiliar a compor, mas que, ao final da entrevista, conduziriam o aluno a uma tomada de decisão. Ele deveria fazer escolha, mesmo que provisória. O importante para o propósito do contrato era que o aluno se desse conta de que, da decisão de permanecer ou sair do curso, dependiam as condições do contrato; além disso, uma vez tomada uma – qualquer – decisão, ele estaria implicado nela e no acordo firmado. O tema da escolha/decisão a que o aluno é levado a reconhecer – mas não necessariamente realizá-la

durante a Entrevista de Acolhimento – está presente nos discursos dos professores Tatá e Paolo. O professor Tatá é explícito ao afirmar que, a partir da decisão do aluno (de permanecer ou não no curso), é que formula o Contrato é formulado. E em outro sentido, mas complementar a esse, o professor Paolo conta que o Contrato ajuda o aluno a decidir, que apresenta ao aluno a possibilidade de decidir, vai ensiná-lo a tomar decisões – “E isso é um aprendizado para vida”.

A mesma atividade proposta pelos professores, a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico, tinham o mesmo objetivo e, ao mesmo tempo, duas estratégias de abordagens complementares. Com esse recorte, podemos entender que Paolo e Tatá conduzem a entrevista de acordo com seus aportes, com as condições concedidas pelos alunos e coerentes com a proposta da experiência - que direciona, mas não coíbe seus participantes.

Isso deixa transparecer a forma de trabalho de cada professor, e a flexibilidade que a professora Tulipa explica que houve nas conversas (Entrevistas). Para a professora Tulipa, a entrevista não é rígida, tem um roteiro a cumprir, mas ela é personalizada, e o importante é manter o sentido personalizado para chegar ao contrato. A narrativa do professor Tatá também destaca esse item, ao explicar que a entrevista não é uma repetição, pois ela é interativa e pessoal, e o roteiro não é rígido porque depende das pessoas que estão naquela situação.

E ainda, fazendo referência ao tema da decisão inerente ao Contrato de Trabalho Pedagógico, e ao papel do professor entrevistador, é oportuno apresentar o recorte do relato de uma entrevista realizada com um aluno em 2007/01¹⁰. Eu estava presente quando o aluno recém ingresso relatou sua satisfação com relação ao IFSC, pois não conhecia a instituição intramuros¹¹. Contou que gostou dos laboratórios, da proposta curricular que tinha mais a ver com seus interesses do que o currículo do curso correlato na UFSC. Mas, mesmo gostando muito de tudo que viu e ouviu, confessou que sua intenção era “trancar” o curso no meio do ano, para voltar a fazer cursinho e tentar novamente o vestibular para o curso de automação na UFSC. Nesse ponto intervim para dar voz à ambiguidade de seu discurso. Falei, ou melhor, questionei: Não entendi. Você acabou de dizer que gostou do IFSC, gos-

10 Este recorte, de relato de entrevista, faz parte dos registros pessoais e institucionais, das quinze Entrevistas de Acolhimento de que participei.

11 Como o curso de Mecatrônica é oferecido no câmpus Florianópolis, na Avenida Mauro Ramos, endereço da área nobre, no centro da Capital do Estado, e essas instalações começaram oficialmente suas atividades escolares desde agosto de 1962, a Instituição acaba sendo referência geográfica na cidade. Não só a localização da escola é tomada por ponto de referência, mas também, e, principalmente, a sua identidade institucional e espacial está relacionada ao Ensino Técnico do Ensino Médio/Profissionalizante.

tou dos laboratórios, achou os professores bem preparados como também disse que o curso aqui tem mais a ver com o teu jeito e com os teus objetivos, que é mais prático e menos teórico. Então, não entendi, por que você vai fazer cursinho e vestibular novamente? – O aluno para, pensa, sorri, meneando a cabeça, e responde que não havia pensado nessa possibilidade e que ninguém tinha conversado com ele a esse respeito.

Esta entrevista é emblemática por vários aspectos, pois apresentava: a questão do status da Mecatrônica e da UFSC para o aluno e sua família; o efeito que tem sobre o aluno o fazer pensar sobre seu discurso, que pode repercutir em uma tomada de decisão; a função de uma escuta atenta; e o papel do entrevistador em acolher as questões dos alunos e problematizá-las, mesmo quando essas estão apenas em estado embrionário na entrevista, sem terem sido explicitamente formuladas pelos alunos. Nesse exemplo, o que aqui foi tratado, fundamentalmente, foi problematizar o discurso sobre os estereótipos que circulam não apenas na família, mas também na cidade, com respeito ao *status* e à tradição das Instituições de Ensino Superior (IES), para que o aluno pudesse se posicionar.

3.6. O TEMPO DESTINADO A CADA ENTREVISTA E A CONDIÇÃO DE CADA PROFESSOR

O tempo proposto para a realização da Entrevista de Acolhimento foi destaque nas falas de quatro dos professores com que conversamos. Aparece no relato do professor Tatá, quando este sustenta que não vê o tempo da entrevista passar porque é uma atividade prazerosa e, ainda, que o tempo da entrevista depende da conversa com cada aluno. Na fala da professora Tulipa, estava colocada a questão do tempo de duração destinado a cada Entrevista, pois, a princípio, essa orientação parecia rígida, uma vez que ela estava levando em conta os alunos que são lacônicos e, conseqüentemente, as dificuldades que os professores poderiam ter para manter o diálogo. Para o professor Paulo, o tempo proposto para duração da Entrevista é um tempo “confortável”, “sem pressa”, e “necessário” para que o aluno tenha condições de falar e para que o professor não se sinta pressionado pela falta desse tempo.

Na fala de Fritz, o tempo proposto aparece como desnecessário e desconfortável, porque consegue realizar entrevistas em 10 minutos. O que podemos pensar, pelo contexto dos relatos, é que, para o

professor Fritz, o tempo de duração de suas Entrevistas de Acolhimento não foi um impedimento para participar da experiência. A sistemática proposta não é rígida, ela orienta o professor para que faça uso do tempo de forma a tirar proveito dele, como bem salientou o professor Paolo. É relevante destacar que a maneira que cada professor tem de entrevistar não serviu de regra para os demais; e que não temos como avaliar a qualidade das entrevistas realizadas por esses professores, baseando-nos no tempo utilizado em cada uma delas. O que se pôde conferir é que a consecução da experiência não depende apenas do rigor erigido para a sua consecução. Ela depende do interesse e da disponibilidade do entrevistador como atesta o professor Tatá.

3.7. CONTRADIÇÃO NO DISCURSO E O LUGAR CONFERIDO AO ALUNO

Nos depoimentos dos professores, foi possível verificar que eles gostaram de ter participado da experiência, perceberam e apontaram os resultados positivos em função da mudança de atitudes e do compromisso dos alunos com relação aos professores, os colegas de classe e com o próprio curso. Estes professores também relataram mudanças na sua forma de ver, receber, entender os alunos, bem como na forma utilizada para se aproximarem deles. Evidenciaram que foi a mudança de atitudes deles (professores) ao receber e escutar cada aluno, proporcionando a este aluno ocupar um outro lugar (posição) de entrada no curso, que resultou em efeitos positivos.

Contudo, com relação ao rendimento acadêmico, aos índices de reprovação escolar, e aos problemas vinculados ao espaço de sala de aula e, portanto, à relação professor-aluno, observamos que as causas alegadas (por esses professores) para essas questões, são extrínsecas ao contexto do IFSC. Ou estes alunos vêm “sem base” por culpa da Educação Básica ou não têm hábitos de estudo ou falta cultura de estudar ou “os alunos que chegam são ruins” ou a dificuldade é o *status* do IFSC e da formação de tecnólogo. Além disso, há também os alunos que precisam trabalhar e os que têm problemas de saúde.

As dificuldades referentes às disciplinas Cálculo e Física foram destacadas como aspectos que precisam ser levados em conta, que precisam ser revistos no curso, mas, na prática, o que foi verificado nesse período foram atividades didáticas isoladas (provas de recuperação, listas de exercícios), não sistematizadas e não formalizadas no contexto didático metodológico do curso. E o que é possível depreen-

der dos relatos é que esses problemas também são atribuídos a fatores externos.

O que entendemos por contraditório é que, mesmo tendo participado de uma experiência com resultados exitosos, em que a mudança de atitude, de foco, e estratégia foi atributo pedagógico deles, os discursos dos professores ainda relacionam com ênfase as dificuldades dos alunos a fatores externos. Não é que estes fatores não existam e que não interfiram no processo de ensino e aprendizagem, mas o que transparece é uma inadequação entre o que o curso oferece (professores altamente qualificados, currículo do curso atualizado, laboratórios bem equipados, entre outros) e o que o curso apresenta (condições didático metodológicas) a esses alunos para a superação de suas dificuldades. Nesse período, foram disponibilizadas (ou apresentadas) aos alunos atividades como atendimento paralelo¹² e atendimento por monitores, o que reflete o investimento em determinados formas de acompanhamento pedagógico neste curso.

O lugar conferido ao aluno a partir da experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico trouxe inúmeras mudanças positivas ao processo de ingresso do aluno: ele foi considerado “um” e não “qualquer um”, foi considerado alguém capaz de tomar decisões, capaz de se responsabilizar pelo custo social da vaga que ocupa, de contribuir com a construção do curso. Esse foi o diferencial a partir da experiência e foi causa da relação transferencial que se estabeleceu. Entretanto, o que fica evidente é que esse movimento do professor, que possibilitou esse novo lugar ao aluno, ainda não foi suficiente para constituir um outro lugar no discurso do professor com relação aos problemas de ensino e aprendizagem no curso.

Cabe observar que a contradição, implícita nos relatos, faz parte do processo de apropriação de uma forma diferenciada de agir e pensar as questões das relações pedagógicas, ainda recentes (experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico e a Entrevista de Acolhimento) para estes professores. Sendo assim, esta contradição não deve diminuir, ou mesmo prejudicar, a relevância da experiência desenvolvida no Curso da Mecatrônica.

12 Atendimento paralelo é uma atividade que o professor de uma determinada Unidade Curricular, realiza com os alunos em um horário fora do período de aula, tendo por objetivo sanar as dúvidas dos alunos com relação a determinado conteúdo. São horários fixos, organizados pela coordenação de curso, e que contam como hora atividade para o professor.

3.8. A EXPERIÊNCIA RELATADA COMO SENDO PRAZEROSA

Verificamos esta tendência nos relatos quando o professor Tatá conta que gosta do que faz, que realizar as entrevistas é uma atividade prazerosa, que não vê o tempo passar, ou ainda que realizar as entrevistas faz bem para ele. Podemos verificar que esses argumentos também aparecem nos relatos dos outros professores. São exemplos disso, a professora Tulipa, quando declara que se sente muito a vontade com os alunos; a professora Marli, quando conta que a experiência veio como uma forma de ela estar com os alunos, de criar um vínculo, de dizer que estava ali com eles ou que sente grata satisfação em ver as mudanças no grupo de alunos e nos professores. Quanto ao professor Paolo, ele, da mesma forma, reconhece que dá prazer fazer as entrevistas, porque gosta de fazê-las, e, na mesma perspectiva, o professor Fritz afirma que gosta de participar da experiência e que acredita no trabalho desenvolvido. E, finalmente, a professora Celina que revela que gosta bastante de fazer as entrevistas, que gosta daquela tarde, fazendo referência ao período do dia destinado a essa atividade no curso.

Esse posicionamento dos professores é importante porque oferece subsídios para pensar que, mesmo não havendo garantias para a permanência do aluno no curso, mesmo acarretando uma atividade extra e diferenciada na formação de cada um deles, a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico são atividades organizadas e executadas sem uma conotação burocrática. O prazer ou a satisfação em estar com cada aluno pode ajudar a justificar a resposta positiva dos alunos frente à experiência e ao curso.

4. TRANSFERÊNCIA E A APRENDIZAGEM

Como apresentamos anteriormente, o conceito de transferência foi desenvolvido por Freud, ao longo de suas obras, para dar conta de questões de sua clínica. Miller (2002, p. 68) esclarece que o conceito de transferência em Freud:

[...] aparece sempre como um conceito evanescente, que se confunde com outros conceitos, que se confunde, em um sentido, com a repetição; em outro, com a resistência; e com a sugestão em um terceiro sentido. É um conceito absorvido, de algum modo, pelos outros.

Esse autor também afirma que o traço que une esses três conceitos é o da “transferência–amor”. Que não significa apenas que o aluno ame seu professor, mas sim que este aluno deseje ser amado por ele – e para tanto deseje saber.

A transferência pode ser entendida na dimensão de fenômeno e na dimensão estrutural da situação analítica. Como fenômeno (que é a dimensão presente na experiência da Mecatrônica), ela é o processo pelo qual o desejo inconsciente se repete de forma atualizada nas relações interpessoais que o sujeito estabelece. E, como estrutura, Miller (2002, p. 55) ela é “o *modus operandi* da Psicanálise, a mola mestra da cura, seu motor terapêutico e o próprio princípio e seu poder”.

Trata-se de um dos conceitos centrais da teoria da Psicanálise, da experiência analítica. E, fazendo uso desse marco Freudiano, acreditamos que é possível compreender os efeitos da experiência realizada no curso da Mecatrônica. Parafraseando Freud: O processo de ensino e aprendizagem não cria a transferência, mas o evidencia; o aluno não aprende pelo método, e sim pelo professor.

Quando um sujeito pleiteia uma vaga em um curso Superior, podemos supor que seu motivo está relacionado à obtenção de um determinado título que uma certa instituição de ensino superior oferece. Também podemos supor que a esse título estejam subjacentes determinados conhecimentos práticos e teóricos. Então, a demanda (ou as demandas) do candidato deveria estar influenciada pelo curso e seu conteúdo. Porém, quando entrevistamos os alunos ingressantes no curso Superior de Mecatrônica, verificamos que o curso e seu conteúdo não são os únicos motivos de sua escolha, permanência ou de sua evasão. Cada aluno do primeiro módulo tem em comum a escolha/opção de matrícula no curso da Mecatrônica, mas os caminhos (as situações) que levaram cada aluno a essa escolha são muito particulares.

Kupfer (1989, p. 84) assevera que, para que um sujeito aprenda, é indispensável uma relação com outro sujeito que ensine; esta constitui a base da estrutura pedagógica. Não há como ter acesso a um determinado saber sem que se estabeleça uma relação com alguém que ensine esse saber.

Sobre essas relações, podemos, resumidamente, pontuar que, para Freud, em todas as relações que o sujeito estabelece, ocorre o fenômeno da transferência. Ou seja, a transferência permeia todas as relações humanas, constituindo uma manifestação do inconsciente que repete (reedita) de forma atualizada protótipos das relações infantis. Os professores (FREUD, 1972, v. XIII, p. 287) tornam-se uma figura

substituta dos “primeiros objetos dos sentimentos” de seus alunos e são “obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional” desses alunos, quando estabelecido o fenômeno da transferência, na situação pedagógica. Entretanto, Freud (1972, v.XII, p. 133) nos alerta, em seu texto *A Dinâmica da Transferência* (1912), de que

[...] no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente as experiências recentes.

Sendo assim, os alunos e os professores, a partir de outras ou novas “circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos” podem ultrapassar as experiências, não tão animadoras, referentes às relações escolares anteriores.

Miller (2002) trata do conceito de transferência na situação analítica, mas é possível fazer uso dessa abordagem para pensar na transferência na situação de aprendizagem. Na situação de aprendizagem, a transferência se estabelece quando a pessoa do professor fica esvaziada de seu sentido, pois o aluno se aferra a um elemento particular, um traço desse professor como substituto das suas relações arcaicas. Em decorrência disso, o professor, investido pelos efeitos da transferência, fica, conforme Kupfer (1989, p. 91), “carregado de uma importância especial” para o aluno. O professor adquire um sentido especial inconsciente para o aluno, e por conta desse sentimento especial que ele desperta no aluno, é que poderá exercer, ou não, seu lugar na relação de aprendizagem. Este lugar não é de transferência de saber, mas sim de transferência de um desejo de saber.

O significante professor por si mesmo já ocupa um lugar que causa efeitos na situação pedagógica (ou de aprendizagem) – a transferência. Para que ocorra a aprendizagem, o significante professor deve remeter a uma posição de saber e de autoridade que não pode ser confundido com o saber (autoridade do saber). Ao professor cabe se identificar com a posição de professor na situação pedagógica e não com os efeitos dessa situação que é o saber. Para que ocorra a aprendizagem, há a condição de que o aluno acredite que o professor pode lhe ensinar, ou seja, este professor faz a mediação entre o aluno e um saber. Contudo, este saber, que o professor professa para ocupar sua posição, não pode ser tomado como um saber absoluto (total). No contexto educacional a relação transferencial já está posta sem que o aluno e o professor se deem conta. Sobre esse tema, Morgado (1995, p. 83-86) escreve que:

Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecendo, assim, as condições transferências para que a relação pedagógica remeta a relação original. [...] Assim, quando transfere para o professor sentimentos da relação original, o aluno atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico de relação com o conhecimento. É da qualidade desse modo de relação que a transferência depende para favorecer ou dificultar a concretização dos objetivos da relação pedagógica.

Ao considerar a transferência como inerente a todas as relações humanas, voltamos aos professores que realizam a Entrevista de Acolhimento, no contexto do primeiro módulo, para verificar que esta aproximação não criou o fenômeno transferencial, e sim dele tirou proveito. Sendo assim, podemos afirmar que a sistemática proposta para a Entrevista de Acolhimento e para o Contrato de Trabalho Pedagógico evidenciou e causou efeitos na transferência pressuposta à relação pedagógica. Foi feito um investimento ou uma aposta no encontro com aluno.

Freud fez distinção entre transferência positiva e negativa, para explicar as formas ou as qualidades dos sentimentos que podem ser causados (suscitados) a partir do lugar ocupado em uma relação transferencial e que podem ser de amor ou de ódio. E o próprio Freud pontuou esses efeitos na relação professor e aluno. Contudo, na experiência realizada no curso de Mecatrônica, o que se pretendeu foi oferecer a todos os alunos ingressantes uma vivência diferenciada, acolhedora, independentemente das relações ou das condições de ensino e aprendizagem compreendidos anteriormente.

Tendo por base os relatos dos professores, tanto a Entrevista de Acolhimento quanto o Contrato de Trabalho de Pedagógico lhes forneceram condições para receber acolhedoramente, conhecer melhor os alunos e personalizá-los no convívio no curso. Houve uma aproximação que acarretou uma outra forma de implicação de cada um desses professores para com os alunos. A cada aluno foi dado um lugar ou um outro lugar na relação de ensino aprendizagem, que operou efeitos no grupo de professores e na turma de alunos do primeiro módulo do curso de Mecatrônica.

REFERÊNCIAS

- FREUD, S. Carta sobre El Bachillerato. 1873[1942] In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Madrid-España: Biblioteca Nueva, 3. ed. 1973. Tomo I, p. 01-03.
- _____. Relatório sobre meus estudos em Paris e Berlim. (1885-1886) In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. I, p. 33.
- _____. Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar. (1893) (Breuer e Freud) In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. II, p. 39-53.
- _____. A psicoterapia da histeria. (Freud) In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. II, p. 251-294.
- _____. A interpretação dos sonhos. (Continuação) (1900) In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. V, p. 361-659.
- _____. A dinâmica da transferência. (1912) (Artigos sobre a Técnica). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p. 131-143.
- _____. Recomendações para os médicos que exercem a Psicanálise. (1912) (Artigos sobre a Técnica). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p.147- 159.
- _____. Sobre o início do tratamento. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I) (1913). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Vol.XII. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p.163-187.
- _____. Recordar, repetir e elaborar. (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II) (1914). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p.191-203.
- _____. Observações sobre o amor transferencial. (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise III) (1915 [1914]). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p.207-221.
- _____. Totem e tabu. (1913 [1912-1913]). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XIII, p. 13-191.

- _____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. (1914). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XIII, p. 281-288.
- _____. Transferência – Conferencia XXVII (1917 [1916-1917]) (Conferências introdutória sobre Psicanálise). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XVI, p. 503- 521.
- _____. Terapia Analítica – Conferencia XXVIII (1917 [1916-1917]) (Conferências introdutória sobre Psicanálise). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XVI, p. 523-539.
- _____. Além do princípio do prazer. (1920). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XVIII, p. 13-85.
- _____. Psicologia de grupo e análise do ego. (1921). In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XVIII, p. 89-139.
- _____. Inibições, sintomas e angústias. (1926 [1925]) In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XX, p. 107-200.
- _____. O mal-estar na civilização. (1930 [1929]) In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XXI, p. 75-171.
- _____. Análise terminável e interminável. (1937) In: **Das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XXIII, p. 241-287.
- KUPFER, M. C. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
- MILLER, J. A. **Percorso de Lacan**. uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.

POSFÁCIO

Iniciei meu contato com os agora mestres do Programa MINTER UNICAMP-IFSC no processo seletivo. Como meu grupo de pesquisa, o DiS-Diferenças e Subjetividades em Educação, iria participar do programa, fui representando o grupo na seleção dos futuros mestrandos.

O contato com as candidatas e candidatos já provocou em mim uma impressão que veio a se confirmar depois: o grande envolvimento daquelas professoras, professores, gestores e gestoras, coordenadores e coordenadoras com a educação que promoviam e com a possibilidade de ampliação de saberes e aprimoramento de seu trabalho, por meio do Programa de Mestrado.

Embora árduo, foi um trabalho inicial que deixou a todos nós, equipe do processo seletivo, satisfeitos com os projetos que nos foram apresentados e com as escolhas que fizemos.

Após esse contato inicial, participei com membros da equipe do MINTER da primeira APP – Atividade Programada de Pesquisa, em que pudemos ir conhecer melhor as ideias e intenções expressas em cada projeto de pesquisa. Foi esse momento uma grande oportunidade, também, de conhecer melhor os enfoques e perspectivas com que trabalhavam alguns de meus colegas da Faculdade de Educação, já que a rotina e o excesso de compromissos do cotidiano nos roubam muitas vezes esse importante e necessário espaço de diálogo.

Ali já se anunciavam e delineavam os caminhos que começavam a serem traçados: as políticas para a educação técnica, os modos de ensinar, a gestão, as relações no interior das escolas, em especial a relação professor-aluno, a questão da inclusão, a história e a filosofia da educação pensada na perspectiva da educação tecnológica.

Em abril de 2010, passei duas semanas no Instituto Federal de Santa Catarina, ministrando um Seminário intensivo sobre Representações Sociais e Educação. Meu objetivo, nesse seminário, era despertar nesses alunos professores e professoras, que trabalham em cursos da área tecnológica, a atenção para as questões da subjetividade, para o fato de que o ato educativo, em qualquer dimensão e amplitude, envolve o sujeito e as formas como cada um se apropria e vivencia a experiência educacional, circunscrito a sua cultura na experiência coletiva. Esse é o foco das representações sociais: a constituição de modos de pensar e sentir o mundo que, em sua singularidade, expressam as relações concretas e as culturas em que os sujeitos estão inseridos.

Representações sociais, portanto, definem-se por essa dialética sujeito-mundo por meio da qual, ao mesmo tempo em que a cultura se reproduz e perpetua, o novo se anuncia e elabora. (MOSCOVICI, 2004).

Minha intenção, portanto, era pensar as experiências educativas de meus pós-graduandos e pós-graduandas a partir do enfoque da subjetividade, em sua dimensão singular e coletiva.

Foi com grata surpresa que me deparei com um grupo que, para além de ler os textos e discuti-los teoricamente, trazia para o debate suas experiências educativas e pessoais, construindo no debate suas formas de compreensão tanto da perspectiva teórica, quanto de suas experiências, tendo como suporte o olhar das representações sociais.

O seminário foi, para todos nós, um lugar de encontro, daquilo que Behares (2007) chama de acontecimento pedagógico, ou seja, professora e mestrandos encontraram nessa incursão teórica elos que favoreceram o diálogo, a compreensão, a resignificação, a identificação e expressão de afetos e, certamente, a construção de um vínculo entre o grupo e entre esse e a professora que não mais se diluiria, e se corporifica nestas palavras finais.

Por meio de nossos debates, falamos de alunos, de sua juventude, seus anseios, suas dificuldades, da ansiedade em fazê-los aprender, em melhorar as práticas educativas, em construir caminhos de gestão eficazes e humanos, de inclusão, de políticas educativas e outras, falamos de nossas histórias, de preconceitos, de mudanças e reviravoltas.

Em virtude dos caminhos que se traçaram no seminário, os mestrandos/as pediram-me para olhar seus projetos, opinar, sugerir. Reservamos então as tardes – já que as manhãs eram dedicadas ao seminário, para que eu pudesse olhar os projetos.

Para montar a logística desses encontros, decidi formar grupos a partir dos temas dos projetos, e nesse processo percebemos que esses grupos, em nada aleatórios, expressavam os distintos focos e eixos temáticos desenhados pelos projetos: filosofia e história da educação; gestão e organização do sistema e das unidades; políticas voltadas para a educação tecnológica, políticas institucionais, políticas de avaliação; políticas e experiências com educação à distância; inclusão e preconceitos, aqui se destacando as questões das cotas e da educação para os alunos surdos; relação professor-aluno e estratégias de ensino-aprendizagem, destacando-se as experiências de orientação e coordenação pedagógica e a promoção de relações cooperativas entre

alunos, professores, família. Esses encontros permitiram, ao mesmo tempo, que eu conhecesse melhor cada projeto, que fizesse sugestões, e que cada um dos componentes do grupo compartilhasse do trabalho do outro, de leituras comuns, de estratégias de investigação. Creio que este foi um momento de intenso crescimento, pois representava vivência do que é e deve ser o trabalho do pesquisador: individual em sua formulação, coletivo em sua realização e seus processos de reflexão.

Foram, portanto, dias de intenso envolvimento, dedicados integralmente ao estudo, reflexão e trabalho coletivo. O resultado, volto a dizer, não foi apenas academicamente frutífero; criou-se naqueles dias um vínculo duradouro, que se fortaleceria no momento final, nas bancas de defesa. Tive o privilégio de ser convidada para participar de muitas dessas bancas, e constatar a qualidade dos trabalhos realizados, sua pertinência e relevância, que resultam não apenas em aperfeiçoamento profissional desses mestres, mas certamente em ganhos institucionais inestimáveis e em experiências que devem ser conhecidas e compartilhadas, como agora se pretende com essa publicação.

Que a leitura desses volumes tenha trazido ideias, conhecimentos, inquietações e desejo: de conhecer mais, de realizar, de experimentar, de ousar construir uma educação de qualidade, voltada ao que dever ser a função da educação: a socialização do conhecimento que promova indagação, descoberta, liberdade, autonomia de pensamento e compromisso do aluno com o outro e com sua comunidade, com sua cultura, com seu tempo.

Que a experiência do MINTER IFSC nos anime e inspire a continuar, a tentar novos voos, a construir novos laços.

Ângela Soligo

REFERÊNCIAS

BEHARES, L.E. **Ensenar em cuerpo y alma**: la teoría de la enseñanza y el saber em la pulsión. ETD –Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. esp. p. 1-21, 2007.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse**: son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France. 2004.

